

Univerzita Karlova V Praze
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

COMMUNICATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Simona Pišlová, Dr.

Autor diplomové práce: Bc. Martina Lietavcová (Zajacová)

Bydliště: Hořice na Šumavě

Obor studia: Předškolní pedagogika

Typ studia: kombinované navazující

Praha 2009

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí diplomové práce, PaedDr. Simoně Pišlové, Dr. Iza rady, připomínky a metodické vedení předkládané diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a použila jsem informační zdroje uvedené v seznamu použitých zdrojů.

Praha 1.11.2009

OBSAH DP

ÚVOD	5
-------------------	----------

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE

1.1 Vymezení pojmu komunikace	10
1.2 Obsah a druhy komunikace	12
1.3 Funkce lidského komunikování	16
1.4 Motivace ke komunikaci	16
1.5 Kontext komunikace	17
1.6 Způsoby komunikace	18
1.7 Komunikace a dialog	19
1.8 Pedagogická komunikace	22
1.9 Vztah mezi komunikací a řečí	25
1.10. Ontogeneze řeči, analýza jazykových rovin v ontogenezi řeči	26

2. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1. Motorický vývoj dítěte předškolního věku	28
2.2. Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku	29
2.3. Emoční vývoj dítěte předškolního věku	36
2.4. Socializace dítěte předškolního věku	37
2.5. Morálně etický vývoj dítěte předškolního věku	38
2.6. Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí	39
2.7. Hra dítěte v předškolním věku	40
2.8. Připravenost dítěte na školu, vymezení školní zralosti a připravenosti .	41

3. VÝVOJ A ROZVÍJENÍ KOMUNICAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1. Vývoj řeči a komunikace dětí předškolního věku	44
3.2. Problematika narušeného vývoje řeči a komunikace	46

3.3. Komunikace v rodině v rámci primární socializace	55
3.4. Komunikace v MŠ v rámci sekundární socializace	60
3.5. Rozvoj komunikativních kompetencí předškolních dětí v MŠ, RVP PV	62
3.6. Komunikace učitelky mateřské školy s dětmi, pedagogická komunikace	69
3.7. Monolog a dialog, dětské otázky	72
3.8. Možnosti a způsoby rozvíjení řečových a komunikativních dovedností dětí předškolního věku – v souvislosti s RVP PV	77

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA, CÍLE A HYPOTÉZY TÉTO VÝZKUMNÉ STUDIE	81
2. POPIS POUŽITÝCH METOD – dotazníky, rozhovory	83
3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	86
4. VÝZKUMNÁ ČÁST A JEJÍ VYHODNOCENÍ	
4.1. Studie č. 1. Rozhovor s dětmi – popis obrázku	89
4.2. Studie č. 2. Dotazník pro rodiče	109
4.3. Studie č. 3. Dotazník pro učitelky MŠ	128
5. ZÁVĚRY VÝZKUMNÝCH STUDIÍ	139
ZÁVĚR	142
RESUMÉ	143
LITERATURA	146
PŘÍLOHY	153

ÚVOD

„Lidská společnost představuje síť vztahů mezi lidmi.

Přirovnáme – li ji k síti rybářské, pak uzly představují

lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi.

Ale co to vlastně je, to lanoví v lidském světě?

Jedna odpověď je, že je to komunikace.“

(Argyle a Trower, 1979)

Komunikace lidí a lidských společenství nabývá v dnešním světě globálního významu. Dvacáté a počátek jednadvacátého století je charakteristický informační explozí, rozvojem vědeckých poznatků, komunikačních a informačních technologií. Komunikační multimediální síť se zahušťuje, je umožněna neomezená globální komunikace. Je tedy doopravdy udivující, jak uvádí I. Bytešníková (2006), že otevřenost, která byla zpřístupněna pokrokem, plodí svůj naprostý opak. A tím je sociální, kulturní a etnická uzavřenost. V souvislosti s tímto vývojem se uvažuje o roli edukace (tedy výchovy a vzdělávání) ve společnosti. Stále platí, že škola (myšleno škola všech stupňů včetně preprimárního) je zrcadlem společnosti.

Schopnost komunikace je základním procesem pro existenci a organizaci každé společnosti. Její funkce je v každé společnosti nenahraditelná, bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, ani se vyvíjet. Z toho důvodu je komunikace výzvou pro výchovu budoucí generace, pro poslání a perspektivu škol. Poslání škol vyplývá ze čtyř pilířů vzdělávání, které vycházejí ze zprávy Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“. Třetí pilíř „Učit se žít mezi lidmi“ znamená zvládnout dovednosti komunikace, spolupráce i prosté existence vedle druhých i s druhými. Tento pilíř se vztahuje k respektu, otevřenosti všeho druhu, které se formují již v rodině, ale ve škole se rozvíjejí a kultivují.

Posláním školy je postupně začleňovat děti do lidského společenství, do lidské komunikace a spolupráce. V tomto procesu začleňování, zespolečnění, socializace dítěte je dostatek prostoru pro spontánní jednání i pro edukační záměry předestřít před

dítětem určitý řád fungování dané skupiny, kolektivu i společnosti. Socializační proces umožňuje a zprostředkovává dítěti poznávání nových jevů, vztahů i norem, které jsou dané ve společnosti. To se děje především prostřednictvím interakce a komunikace. A proto patří komunikační techniky mezi základní kameny při utváření dětské osobnosti. Pomocí nich se vytváří u dítěte klíčové kompetence, které pomáhají získat již v předškolním věku předpoklady pro celoživotní vzdělávání a mezi nimiž jsou právě i kompetence komunikativní.

Ve všech těchto souvislostech jsem se snažila vidět komunikaci dětí předškolního věku, komunikaci dětí v rámci preprimárního vzdělávání. Komunikace v mateřské škole se odehrává v různých rovinách a spolu s rozvojem a respektováním osobnosti dítěte vytváří celý charakter školního a třídního klimatu. Vždy závisí na osobnostech, které jsou účastníky komunikačních vztahů a vazeb a jednoznačně ovlivňují dítě v jeho dalším vývoji. Jedná se o celé spektrum komunikačních rovin a vztahů, které nelze v jedné práci obsáhnout. To není ani mým záměrem, ale pod tímto širším úhlem pohledu jsem přistoupila k dítěti předškolního věku a jeho komunikaci.

Toto **téma diplomové práce** jsem si vybrala z mnoha důvodů. Jednak proto, že s dětmi předškolního věku pracuji při vykonávání své profese učitelky mateřské školy a od loňského roku také působím v pedagogicko-psychologické poradně. Zde pracuji jako speciální pedagog a věnuji se převážně předškolním dětem. Dalším důvodem pro mne je nezastupitelná funkce komunikace v dnešním světě a společnosti, jak uvádím v předchozích odstavcích. Při své praxi i při výchově vlastních dětí jsem se často zamýšlela nad zákonitostmi dorozumívání a komunikace dětí, hledala jsem cesty, jak dětem porozumět, jak s nimi komunikovat, jak vidět jejich projevy v souvislosti s jejich osobností, jak je dokázat respektovat a jak pomáhat v rozvoji jejich komunikačních dovedností. Vnímám komunikaci dospělého s dítětem jako záležitost velmi zranitelnou, protože chyby, kterých se mohou dospělí dopouštět vědomě i nevědomě, mohou narůstat a ovlivnit další vývoj dítěte. Ve své práci jsem se zaměřila především na komunikaci verbální, navazuji na svou bakalářskou práci s názvem „Komunikace dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarného projevu“. Zde jsem poukázala na to, že výtvarný projev dítěte předškolního věku je důležitým prostředkem komunikace dítěte s okolím. Některé děti, které měly problém s verbálním zapojením, neměly problém se zapojit výtvarně.

Přes výtvarné vyjadřování se pak snadněji dostaly až k verbálnímu projevu. Verbální komunikaci považuji sice za neoddělitelnou od ostatních složek komunikace, ale v této práci jsem se zaměřila pouze na komunikaci verbální.

Diplomová práce je rozdělena na **teoretickou** a praktickou část. První část tvoří teoretický základ ke zvolenému tématu, praktická část je prezentována empirickým výzkumem. První kapitola teoretické části se zaměřuje na obšírnou problematiku komunikace jakožto důležitého předpokladu sociální kompetence v předškolním vzdělávání. V jednotlivých subkapitolách je zpracován ^{koncept} pojem komunikace, její obsah, druhy, kontext, způsoby, funkce lidského komunikování, motivace ke komunikaci. Z mého pohledu bylo nutné objasnit pojem dialog jako formu komunikace, vývoj dialogu pro zvýraznění jeho významu v současné době. Pozornost je věnována také pedagogické komunikaci. Pro úplnost uvádím v první kapitole vysvětlení pojmu interakce a komunikace, jež může být ztotožňován s vztahem mezi komunikací, řečí a jazykem. Vysvětluji pojem ontogeneze řeči a analyzuji jednotlivé jazykové roviny v ontogenezi řeči. Ve druhé kapitole teoretické části je zpracována charakteristika osobnosti dítěte předškolního věku z hlediska jeho motorického, kognitivního, emočního, osobnostního a morálně etického vývoje, charakteristika hry, jakožto hlavní činnosti dítěte a významného prostředku pro rozvoj komunikace. Výzkumný vzorek tvoří děti ve věku 5-7 let a z tohoto důvodu je značná pozornost věnována otázce připravenosti dítěte na školu, vymezení školní zralosti a připravenosti se zdůrazněním oblasti řeči a komunikace. Třetí kapitolu považuji za jádro teoretické části. Je zacílena na vývoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku v souvislosti s jeho primární i sekundární socializací. Zaměřuji se na rozvoj komunikace a řeči předškolních dětí v rodině i v mateřské škole dle RVP PV. Jako velmi důležitou vnímám oblast komunikace učitelky mateřské školy a způsob rozvíjení komunikativních dovedností dětí. Zde uvádím praktické náměty a možnosti k rozvoji řečových a komunikativních dovedností dětí v předškolním věku. Pokud budu mluvit o učitelce mateřské školy, myslím tím i učitele, tedy muže v mateřské škole. Myslím si, že ve světě žen, které odmalička dítě obklopují, je mužský prvek velmi důležitý a žádoucí. V dnešní době muž – otec často chybí i v rodině, rodina je narušena. Součástí kapitoly jsou i nejčastěji se vyskytující druhy narušené komunikační schopnosti.

Není zde opomenuta ani logopedická intervence, která k problematice této kapitoly nezbytně patří.

Praktická část prezentuje výzkumný projekt, jehož cílem bylo sledovat a analyzovat úroveň komunikace a komunikačních dovedností dětí předškolního věku. Zkoumala jsem vyjadřovací a komunikační schopnosti dětí 5-7letých v mateřských školách vesnických i městských. Některé se přímo zaměřují na rozvoj komunikace, jiné mají odlišné priority. Zajímalo mne, jak tyto vybrané mateřské školy přistupují právě k oblasti komunikace a komunikativních kompetencí, jak jsou tyto kompetence zařazeny do školních a třídních vzdělávacích programů, jaký je přístup pedagogických pracovníků k uvedené problematice. Důležitý pro mne byl i pohled rodičů na komunikaci vlastních dětí, jejich přístupy k rozvoji komunikativních kompetencí, jejich spokojenost s rozvojem komunikace v mateřské škole, kterou dítě navštěvuje.

Za poslední uplynulé období dvou let jsem se snažila nashromáždit materiály – **literaturu a výzkumy**, které se zabývaly komunikací dětí. Zjistila jsem, že převážná většina se zaměřuje na děti v období školní edukace. Zde bych uvedla především autory P. Gavoru, J. Mareše, J. Křivohlavého, A. Nelešovskou, Z. Koláře, R. Šikulovou, J. Palenčárovou, K. Šebestu a další. V některých těchto publikacích byla zmínka i o komunikaci dětí předškolního věku. Například přes autory J. Mareše a J. Křivohlavého jsem se dostala k výzkumu D. Tomanové, která v roce 1991 srovnávala komunikaci v mateřských školách s komunikací při vyučování ve škole. Zajímavá byla také kniha staršího data Dialog u dětí autorky T. Slamové-Cazacové, která vycházela ze své základní teze o komunikativní funkci řeči. Již v období sedmdesátých let minulého století dokazuje svými výzkumy, že dialog je starší nežli monolog a zkoumá dialog předškolních dětí. Zajímaly mne alespoň okrajově studie o dětské řeči. Seznamovala jsem se také s bakalářskými, diplomovými, rigorózními a disertačními pracemi, které se týkaly komunikace dětí předškolního věku. Výzkumy provedli například v Praze při **UNIVERZITĚ KARLOVĚ** S. Pišlová (Komunikace dětí předškolního věku), P. Šrytrová (Komunikace mezi učitelkou a dítětem předškolního věku) V. Tesařová (Interpersonální komunikace a rozvoj komunikační schopnosti u dítěte na počátku předškolního věku). Práce I. Brožové (Komunikace s dětmi předškolního věku v MŠ a v rodině) nebyla v knihovně nalezena. Z prací při **JIHOČESKÉ UNIVERZITĚ** bych

uvedla práci P. Šaškové (Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy) a svou práci (Komunikace dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarného projevu). Výzkumy v Brně na **MASARYKOVĚ UNIVERZITĚ** se zabývaly komunikací velmi obšírně. Velmi nápomocna mi byla práce I. Bytešníkové (Analýza komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku v mateřských školách v jihomoravském regionu), H. Křivánkové (Rozvoj komunikačních dovedností RVP PV v mateřských školách regionu Pohořelice), R. Retkové (Vytváření komunikativní kompetence ve školním vzdělávacím programu mateřské školy). Zdá se však, že i přes množství výzkumů, zaměřujících se na komunikaci předškolních dětí, jejich řeč a způsoby vyjadřování, není tato oblast ještě zcela probádaná. V seznamu literatury uvádím také prostudované stati v odborných časopisech.

Na základě těchto výzkumů jsem se rozhodla nezaměřovat se regionálně, ale vytipovat si mateřské školy, jejichž různost a odlišnost se týká velikosti, podmínek, lokality (vesnice, město, počet dětí) a programu (v rámci komunikace). Jelikož jsem pracovala s malým vzorkem populace, nemohu dojít k přesvědčivým závěrům. Mohu však poskytnout nepatrný obraz úrovně komunikativních kompetencí předškolních dětí a mateřských škol z hlediska jejich přístupu v oblasti komunikace v souladu s RVP PV. Pomocí výsledků praktické části diplomové práce a vlastních zkušeností učitelky mateřské školy bych chtěla ukázat další možnosti rozvíjení řečových a komunikačních dovedností dětí předškolního věku a uvést v přílohách konkrétní integrované bloky k rozvoji komunikace v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE

1.1. Vymezení pojmu komunikace

Komunikace, jako způsob dorozumívání se, je velmi důležitá pro celé lidstvo. Je životním principem. Každý lidský tvor má potřebu komunikovat, sdělovat si informace a utvářet mezilidské vztahy. Je to vlastnost, se kterou se člověk již narodí a která jej doprovází celým životem. Komunikace zprostředkovává vzájemný kontakt, je cestou ke vzájemnému porozumění lidí a je důležitá pro přenos informací. Je prostředkem mezilidských vztahů. ?

Komunikace je spjata s interakcí. Jak uvádí S. Pišlová (1994), bývá vztah komunikace a interakce chápán dvojím způsobem. Buď je komunikace dílčí součástí vzájemné interakce, nebo jsou komunikace a interakce dva aspekty téhož procesu. Také by bylo možno vidět interakci a komunikaci jako dva různé procesy, které mají určité části společné, jak uvádí J. Mareš a J. Krivohlavý (1989). A. Vališová a H. Kasíková (2007) vymezuje pojem sociální styk mezi společenským prostředím a jedincem třemi složkami. Těmi jsou sociální percepce (tedy vnímání a poznávání světa kolem nás a vytváření obrazu o okolí i sebeobrazu), sociální interakce (tedy vztahy mezi účastníky) a sociální komunikace (uváděná jako prostředek komunikace, vzájemné dorozumívání). J. Krivohlavý v souladu s J. Janouškem (1989) rozlišuje tři základní stránky sociálního styku – společenské vztahy, společnou činnost a interakci, tedy vzájemné vztahy. Sociální komunikaci uvádí jako společného jmenovatele všech tří stránek.

Z mého pohledu je interakce vzájemné působení lidí, které může zahrnovat společné vztahy, společnou činnost i společnou komunikaci. Komunikaci vnímám jako přenos nejrozličnějších obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých médií (tedy i jazyka). Z tohoto pohledu bych charakterizovala interakci a komunikaci jako dva procesy, kdy interakce je proces obecnější, nadřazenější.

Etymologie slova komunikace podle Z. Vybírala (2000) i J. Křivohlavého (1988) naznačuje, že původní význam tohoto pojmu byl široký. Slovo komunikace pochází z latiny. *Communicatio* znamenalo původně „vespolné účastnění“ a *communicare* „činit něco společným, společně něco sdílet, mít podíl na něčem společném“.

Latinský slovník dále zdůrazňuje „*communicare est multum dare*“, tj. „komunikovat znamená mnoho dávat“. Na tento latinský původ slova navázal Hausenblas (1971) a definoval komunikaci jako „*obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“.

V současné době se do určité míry zachovává původní význam slova, ale dál se rozvíjí. Dnes komunikovat znamená něco si navzájem sdělovat, otevírat nitro jeden druhému, společně se z něčeho radovat, druhému něco předávat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem se sdílet. Třemi hlavními vymezeními pojmu komunikace je tedy dorozumívání, sdělování a výměna informací.

Slovo komunikace může mít mnoho různých významů. P. Gavora (2005) uvádí, že Dance a Larson (1976, cit. dle Civiklyové, Classroom Communication, 1992) zaznamenali 126 definic, které vyjadřují různé přístupy, hlediska či dimenze komunikace. Také Bytešníková uvádí prameny teoretiků, kteří prezentují existenci 126 definic komunikace, ze kterých lze vyabstrahovat dvanáct komponent, z nichž definice komunikace vycházejí. Jsou to slova, řeč, porozumění, interakce, sociální proces, redukce nejistoty, proces, přenos, spojování, společenskost, prostředek, intencionalita, moc.

Definice komunikace mohou být všeobecné, technické, biologické, lingvistické, sociální nebo etnografické. Mne v této práci zajímaly definice z hlediska sociálního, psychologického, pedagogického a speciálně pedagogického.

P. Hartl (1993, 89) definuje komunikaci jako: „*Dorozumívání, sdělování... v psychologii především přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé, obecně komunikace není specificky lidským jevem, existuje i u živočichů, na rozdíl od jazyka.*“ Dále vymezuje pojem komunikace sociální, jako „...*specifickou formu sociálního styku, který nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění*“. Považuje ji za „...*dílčí případ interakce*“. (P. Hartl, 1993, 90)

V Pedagogickém slovníku je slovo komunikace vymezeno podobně, tedy jako: „*Sdělování, dorozumívání....Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace,*

tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi..... Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí, mezi činnostmi, interakcí a společenskými vztahy.“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1993, 104)

Zajímalo mne, z jakého důvodu někteří autoři používají pojem komunikační a komunikativní. Jaká je podstata těchto slov a jaký je rozdíl mezi nimi. Snažila jsem se najít nějaký klíč, ale autoři ve svých dílech většinou používají ve všech případech buď slovo komunikační – kompetence, dovednosti, výuka, aktivity (J. Palenčárová, K. Šebesta, 2006), – dovednosti (Z. Kolář, R. Šikulová, 2007), - dovednosti, způsobilost, prostředek, činnosti, jevy (J. Valenta, 2005), dovednosti (J. Průcha, 2006) - kompetence (I. Bytešnicková, 2006), - kompetence (P. Gavora 2005) nebo komunikativní – kompetence (RVP PV, 2004), - pedagogika (A. Vališová, H. Kasíková, 1997) atd.

Z toho důvodu tato slova používám podle toho, na kterého autora, publikaci odkazuji. Jinak je používám dle svého jazykového citu. Tedy slovo komunikativní vnímám jako vlastnost člověka a komunikativní kompetenci, neboť jsem na toto spojení zvyklá v souvislosti s RVP PV. V ostatních případech budu používat slovo komunikační, např. prostředky, technologie, hry atd.

1.2. Obsah a druhy komunikace

Každá komunikace je obousměrným procesem – dvoustranným sdělením. Důležité je, co si sdělujeme a jak si to sdělujeme. Tedy obsah komunikace a její druhy vyjadřují

- Co si navzájem sdělujeme

- zprávy a informace
- jak chápat to, co říkáme a děláme
- jak je nám a jak se cítíme
- postoj k věci, o níž se vyjadřujeme
- postoj k posluchači, s nímž komunikujeme
- své sebepojetí – za koho se považujeme
- ratifikace, „tebe-pojetí“ – za koho tě považují

- náznak dalšího průběhu našich vzájemných vztahů
- žádoucí pravidla další fáze setkání
- co si přejeme...

- Jak si sdělujeme to, co si chceme říct

- slovy - verbálně

Verbální komunikací rozumíme **dorozumívání se osob pomocí řeči, slov**. Slovní komunikace znamená výběr, kombinování a produkce jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepce a recepce slovních sdělení a porozumění jim. Verbální komunikace v sobě obsahuje jazyk logiky a jazyk poezie. Může mít podobu hlasovou i psanou. Verbální komunikace podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1989) probíhá pomocí přenosů slovních významů slov, kterými se dorozumíváme. Týká se obsahu řeči. Řeč je považována za slovní myšlení a sdělování myšlenek. Jedinec může sdělovat ve slovech, dohodnutých znacích a symbolech své myšlenky svému okolí.

Verbální komunikace mívá podle J. Průchy (2003) tuto strukturu – mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače.

P. Hartl (1993, 90) uvádí, že komunikaci verbální lze „...podle odborníků z univerzity Palo Alto zabývajících se analýzou komunikačního kontextu 1964, dělit do tří úrovní:

a) suplementární, neustálé vzájemné vyrovnávání informační, emocionální a prožitkové úrovně vyměňovaných sdělení, oba udržují rovnováhu, snaží se jeden před druhým se svými zážitky nezůstat pozadu (přítel-přítel)

b) komplementární, jedna osoba je v direktivní, dominantní pozici vůči druhé (učitel-žák, rodič-dítě...), oba účastníci takové rozdělení rolí respektují, žák, dítě se nesnaží konkurovat dominantnímu partnerovi, tento typ komunikace je výhodný a účinný při předávání informací, proto se do tohoto modelu řadí dnes i komunikace s počítačem

c) metakomplementární, osoba, která je v dominantní pozici tuto možnost nevyužívá a úmyslně ji přenechává druhé osobě (terapeut – pacient), projevuje se umění naslouchat druhému, mlčet, lépe vniknout do problému a společně pak nalézt řešení....“

Každá verbální komunikace, každý jazyk má svá fonetická pravidla. Fonetika zkoumá zvuk řeči jako zvukový signál. Ze zvukového hlediska se hlásky dělí na pravidelné akustické jevy, samohlásky (vokály) a zvuky nepravidelné, souhlásky (konsonanty). (K. Ohnesorg, 1959) Při realizaci souhlásek jsou primární čtyři charakteristiky – místo a způsob artikulace, postavení měkkého patra a přítomnost nazality, postavení hlasivek včetně přítomnosti hrtanového tónu.

Na pomezí verbální a neverbální komunikace se nachází podle J. Křivohlavého (1989) **paralingvistická rovina komunikace**. Jde vlastně o zvukové zacházení s jazykem. Zaměřuje se na to, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí – např. na intenzitu hlasového projevu, tónovou výšku hlasu, barvu hlasu, délku a rychlost projevu, přestávky v projevu, akustickou náplň přestávek, přesnost projevu, způsob předávání slova. P. Gavora (2005) zařazuje paralingvistické prostředky komunikace k neverbální komunikaci, tedy k hlasovým prostředkům, které představují způsob řeči.

- mimoslovně - nonverbálně

Nonverbální sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale **jiných způsobů přenášení informací**, jiných prostředků neslovní podstaty. Není možno nekomunikovat. I když se člověk na někoho podívá, něco tím říká. Mnohé si sdělujeme beze slov. Mimoslovními způsoby komunikace můžeme sdělovat emoce, můžeme se s ostatními sblížit nebo se distancovat, můžeme vytvořit dojem „kdo jsem“, ovlivnit postoje, přesvědčit, vyjádřit vztah. Nonverbální komunikace je však také nezastupitelným doplňkem verbální komunikace, je důležitým prostředkem vzájemného pochopení a porozumění. A. Nelešovská (2005) uvádí, že z barvy hlasu a tónu získáváme 38% informací a z neverbální komunikace dokonce až 55% veškerých informací. Dle Z. Vybírala (2005) má každý jedinec své vlastní často konstantní neverbální tempo, rychlost gestikulace, mimických změn, změn postojů těla a částečně ho může ovládat. P. Hartl (1993,89) uvádí, že komunikace neverbální *„...je zprostředkována pohyby těla, gesty, mimikou, pohyby očí, kvalitou hlasu, pauzami v řeči, zvuky/jako je smích, bručení aj., prostorovou distancí, čichovými vjemy, používáním artefaktů jako je oděv, kosmetika aj.“*

P. Gavora (2005) nazývá nonverbální prostředky, které nevyjadřujeme hlasem, jako extralingvistické. Paralingvistické i extralingvistické hlasové prostředky pak řadí pod pojem nonverbální komunikace.

Rozlišujeme **osm základních mimoslovních způsobů sdělování**:

- **pohledy** (řeč očí) – je v ní důležitá délka, frekvence i úhel pohledu, rozšíření zorniček atd., v partnerské situaci napomáhá přibližně stejná výše očí
- **výrazy obličeje** (mimika) – značně souvisí s mírou a intenzitou vyjadřování emocí, může být velmi individuálně diferencována a souvisí s kulturou nebo sociální či pohlavní rolí
- **pohyby** (kinezika) – vypovídá o uvolnění a napětí
- **fyzické postoje** (konfigurace všech částí těla) – vypovídá o shodě s partnerem v rozhovoru nebo o nepohodě
- **gesta** (gestika) – dokresluje či podtrhuje význam a důraz sdělení
- **dotečky** (haptika) – zvýrazňuje emoční rovinu v blízkém vztahu, univerzální v mluvě doteků je podání ruky, které umožňuje rychle získat řadu informací o druhém, vyjadřuje partnerský vztah
- **přiblížení či oddálení** (proxemika) – bližší vztah znamená kratší vzdálenost, platí zde specifická odlišnost jedinců a kultur, E. Hall (In Nelešovská, 2005), uvádí čtyři druhy vzdálenosti – intimní, osobní, sociální a oficiální sféru
- **úprava zevnějšku a životního prostředí**

J. Křivohlavý (1988, 10) kromě tohoto dělení neverbálních projevů, které se studují v rámci sociálně-psychologických prací poukazuje, že:

„*Je snaha soustavněji se zabývat*

- *pohybovou řečí hluchoněmých*
- *vzhledem, vzezřením a zjevem člověka*
- *řečí účelových pohybů (způsoby jídla a pití, způsoby řízení automobilu...)*
- *tichými bezeslovnými signály*
- *řečí tance, baletu a pantomimy*
- *čtením stop, které svou činností po sobě zanechávají lidé*
- *řečí výtvarného umění a uměleckých děl*
- *sdělovacími možnostmi dramatického umění*

- řeči masek, kterých bylo a je používáno při různých příležitostech
- signály nebezpečí“

- činy

Člověk sděluje nejen verbálně a nonverbálně, ale i svými činy, svou aktivitou, svým jednáním a chováním.

J. Křivohlavý (1993, str. 19) uvádí že „to, co kdo dělá, mluví hlasitěji nežli jeho slova“.

V knize P. Gavory (2005) se můžeme setkat s pojmem **intrakomunikace**, představuje komunikaci se sebou samým, vlastně monolog. Člověk nekomunikuje pouze s druhými lidmi, ale také sám se sebou. Jedná se o nehlasové uvažování, reflexi, zahloubání se do sebe. Vnitřní přehodnocování, zvažování, kladení si otázek je součástí hodnotícího vztahu k sobě a k druhým, a tudíž důležitým prvkem sebepojetí a sebehodnocení. Mluví se také o vnitřní řeči, kdy si mluvčí uvědomuje výsledky svého myšlení.

1.3. Funkce lidského komunikování

Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu z několika možných funkcí, zrealizováním funkce dostává komunikace svůj smysl, nabývá pro člověka významu.

Z. Vybíral (2000) uvádí tyto hlavní funkce našeho komunikování :

- **informativní funkce** - informovat, předat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit...
- **instruktážní funkce** – instruovat, naučit, navést, zasvětit...
- **zábavní funkce** – pobavit, rozveselit, rozptýlit druhého, sebe...
- **persuazivní funkce** – přesvědčit, získat někoho na svou stranu, ovlivnit, zmanipulovat...

1.4. Motivace ke komunikaci

Motivaci komunikovat má každý člověk. Je v něm přítomna v různé intenzitě, která kolísá a závisí na řadě okolností.

Z. Vybíral (2000) dělí motivaci ke komunikaci na:

- **motivace kognitivní** – chceme a potřebujeme něco sdělit, vyjádřit se, podělit se o něco, vtáhnout partnera do světa naší mysli
- **motivace sdružovací** – chceme navázat vztah, uspokojit potřebu kontaktu (tato potřeba spoluvytváří základní pyramidu lidských potřeb, lidská bytost potřebuje zažívat pocit sounáležitosti, někam patřit), komunikujeme, abychom se sdružovali
- **motivace sebepotvrzovací** – komunikováním s druhými lidmi nalézáme v sobě svou vlastní identitu, self, stáváme se sami sebou
- **motivace adaptační** – komunikací signalizujeme svou roli, přizpůsobujeme se rolovým stereotypům, hrajeme komunikační hry, sociálně se integrujeme a adaptujeme na společenský řád, komunikováním se přizpůsobujeme okolí
- **motivace přesilová** – můžeme být motivováni potřebou uplatnit se i vyniknout v porovnání s druhými
- **existenciální motivace** – komunikací strukturujeme čas a průběh svého života, abychom se udržovali psychicky zdraví
- **motivace požitkářská** – máme chuť se bavit, rozptýlit, odpočinout si, uniknout od starostí

Existují i další motivace ke komunikaci (rozptýlit podezření, zmást...). Je také zcela přirozené, že někdy nemáme chuť komunikovat, ale déletrvající sklon vyhýbat se jakýmkoli lidským kontaktům je známkou duševní abnormality.

1.5. Kontext komunikace

Kontext je celek všech proměnných, ve kterém se naše komunikace uskutečňuje a v němž je důležité s kým, kde, kdy, o čem, jak, proč a s jakým účinkem komunikujeme.

Z. Vybíral (2000) rozlišuje kontext vnitřní a vnější. Náš **vnitřní kontext** je neustále vytvářen a doplňován předchozími zkušenostmi a zážitky, emocemi, momentálním i dřívějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi, vlastními osobnostními rysy atd.

Vnější kontext má sociálně psychologickou, systémovou, kulturní, společensko-politickou a technickou podobu.

Kontext komunikace se proměňuje podle toho, které modalitty jej ovlivňují. Většinou je to

- čas, kdy a po který k ní dochází, kolik času máme

- prostor a prostorové uspořádání
- mentální proměnné - jaký význam přikládá komunikaci každý účastník
- emoční proměnné - přítomnost emocí
- vztahové proměnné - dominance, rivalita...
- vztahový rámec - např. přítomnost toho, o němž se mluví...
- existence kontinuity - komunikace má svou minulost, můžeme se ke komunikaci vrátit

1.6. Způsoby komunikace (Vybíral, 2000)

- Komunikujeme digitálně nebo analogově

Digitální komunikování je nejčastěji verbální, lze jej bez újmy na obsahové stránce zapsat.

Analogové komunikování je sdělování neverbální, postojem nebo činem. Není přesně převoditelné do jazykových znaků. Má podobu zvukových, obrazových, pohybových, barevných aj. symbolů.

- Komunikujeme komplementárně nebo symetricky

Komplementární komunikování znamená vzájemné doplňování

(jeden partner dominuje, druhý se podřizuje, jeden je aktivní, druhý pasivní...).

Symetrická výměna vzniká, když se oba partneři chovají stejně

(nechtějí ustoupit, chtějí mít poslední slovo...).

Ve funkčním vztahu mají být přítomny oba způsoby komunikace.

- Komunikujeme o obsazích nebo vztahových aspektech

Komunikace o obsazích je zaměřena na přenos věcných informací, hlavním účelem

komunikace o vztahových aspektech je utvářet vztah mezi komunikujícími.

- Komunikujeme synchronně a asynchronně

Synchronní komunikace je taková komunikace, kdy ve stejný čas komunikují jak produktor, tak příjemce

(např. rozhovor, telefonování, dotyková komunikace...).

Asynchronním komunikováním se rozumí taková výměna, kdy mezi vysíláním zprávy a odpovědí vzniká časová prodleva

(např. telefonní záznamník, e - mailová zpráva...).

- **Komunikujeme neoficiálně, oficiálně a polooficiálně**

1.7. Komunikace a dialog

Pokud mluvíme o komunikaci, je ~~p~~otřeba zmínit se také o dialogu. Dialog provází člověka v komunikaci s ostatními, ale i v kontaktu s celým okolním světem. Stává se jedním z prostředků otevření se člověka vnějšímu světu, prostředkem pochopení tohoto světa, ale i prostředkem aktivního vstupu do tohoto světa. V dnešní době nabývá velkého významu, neboť člověk je stavěn do role konzumenta rozhlasu, tisku, televize, politiky... Vyvrcholením dialogu člověka se světem je vnitřní dialog, pomocí něhož se člověk zdokonaluje. Z tohoto hlediska pak i výchova a vzdělávání plní funkci přípravy člověka k dialogu se světem a k vlastnímu vnitřnímu dialogu, jehož prostřednictvím vychovává a překonává člověk sám sebe.

Dialog, slovo řeckého původu (dialogos), znamená rozmluvu, rozhovor mezi dvěma nebo několika osobami skutečnými nebo smyšlenými. Podle účelu můžeme dialog označit jako vědecký nebo básnický. Vědecký hledá svým zvláštním způsobem vědeckou pravdu, rozebírá a zkouší její přesnost různými námitkami, konstatuje ji, přesvědčivě a zajímavě ji vykládá. Dialog básnický slouží účelům poetickým, lze jím dobře charakterizovat jednající osoby.

Dialog vědecký je nazýván též sokratickým, nazvaným po **Sokratovi**. Sokratova filozofie se obrací od kosmických problémů k problémům člověka. Používal dialogickou metodu, což je rozhovor, který se dostává k podstatě problému. Sokrates zdůrazňuje, že na základě kvality otázky závisí i kvalitní odpověď, za nejhorší odpověď považuje odpověď ano – ne. Sokrates je občan – filozof, který nepřestává lidem klást otázky a nesmlouvavě hledá kořeny pravdy. Vše, co o Sokratovi víme, víme z **Platona**, který měl jako jeho žák k Sokratovi velice blízko. Ve svých dialozích se Platón tváří jako tlumočník Sokratových myšlenek (který jak známo nic nenapsal) a v Sedmém listu dokonce říká, že o svých vlastních myšlenkách nic nenapiše, protože se filozofie musí vyučovat ústně, v rozhovoru a společným myšlenkovým úsilím. Platón v dialozích obvykle diskutuje o určité otázce (přátelství, zbožnost) s někým, koho považuje za odborníka, a ukazuje, že

věci nerozumí. Je ponecháno na čtenáři, aby spor rozsoudil. V některých Platónových dialozích Sokrates hovoří s lidmi, kteří jsou přesvědčeni, že nějaké věci dobře rozumějí, a v rozhovoru jim ukáže, že se mýlí. V moderní filozofii se ve speciálnějším významu k dialogu obrátil židovský myslitel a německý filosof s existencialistickou orientací **Martin Buber**, který v něm viděl vyjádření vztahu. Smyslem dialogu zde není jen intelektuální prospěch, nýbrž především zásadní uznání druhého jako člověka a partnera. Je představitelem filozofického směru filozofie dialogu, jež zdůrazňuje svébytnost každé lidské bytosti, kterou je potřeba respektovat a k níž se lze přiblížit pouze v dialogu. Z filozofického hlediska má podle něj i svět dialogický charakter a celé bytí dychtí po dialogickém propojení, po interakci na základě vstřícného porozumění. Ve své knize *Já a Ty* rozlišil dva základní vztahy „Já – Ty“ a „Já – Ono“, jež charakterizují přístup člověka ke skutečnosti. Zkoumá tedy ne skutečnost samu, ale můj postoj a přístup k ní. V oblasti „Já – Ono“ je podle Buberovy charakteristické, že člověk všechny skutečnosti pokládá za věci, s nimiž může zacházet podle svých potřeb, zkoumat je, využívat, manipulovat s nimi. Naproti tomu v oblasti „Já – Ty“ uznává člověk druhého jako svobodnou bytost, se kterou nesmí zacházet jako s věcí. Pokud se s ní chce seznámit, může ji oslovit a čekat, co jí o sobě sdělí. Vztah k věcem, tedy vztah „Já – Ono“ lze popsat a je přístupný dalším lidem, ale vztah „Já – Ty“ je zásadně vztah mezi dvěma osobami, přístupný pouze jim jako účastníkům tohoto vztahu. Charakteristickým výrazem tohoto vztahu je soukromí, intimita, respekt. Buberův názor ještě radikálněji rozvinul francouzský filozof **Emmanuel Lévinas**, pro něhož je řeč, ochota a schopnost k rozhovoru podmínkou míru. Lévinas dokonce soudí, že v setkání s tváří druhého uznávám, že druhý vždy přesahuje moji představu o něm. Lévinas zdůrazňuje, že je důležité uvědomění, že moje svoboda nemá žádné oprávnění a musí se legitimovat uznáním, respektem druhého. Spravedlnost je podle něj přistupovat k druhému zepředu a dát mu příležitost promluvit.

Filozofický význam dialogu plyne z pochopení a uznání, že člověk se může mýlit nebo zastávat jednostranné stanovisko a že mu tedy může pomoci setkání s názorem druhého a druhých. Setkávání a střetání názorů může vést k lepšímu, pravdě bližšímu názoru než měli účastníci před setkáním. Tento důležitý náhled se někdy dokládá i jiným,

doslovnějším výkladem řeckého slova dialogos, jež lze vyložit také jako *dia-logos* čili „skrze řeč“ nebo „prostřednictvím řeči“. (Poláková, 1995)

Aby však rozhovor mohl vést k lepšímu nebo hlubšímu poznání, musí jeho účastníci splňovat jisté podmínky:

1. musí mít vlastní názor, který jsou schopni zdůvodnit;
2. musí být schopni tento názor jasně a srozumitelně vyslovit;
3. musí být ochotni poslouchat i názory a argumenty druhých a
4. případně se jimi i nechat přesvědčit.

Zejména tato poslední podmínka je náročná a vyžaduje od všech účastníků odvahu nechat si vlastní názor zpochybnit. Proto se někdy jako dialog označuje jen takový rozhovor, při němž jsou tyto podmínky splněny. Před vstupem do dialogu by měl být člověk vnitřně připraven na skutečnost, že se může partnerovi podařit jej přesvědčit. Naopak třeba „mlžení“, snaha ovlivnit partnery jinými prostředky, překřikování nebo skákání do řeči tyto podmínky porušují a rozhovor pak nemůže nic přinést.

Dialog je jednou z **forem komunikačního procesu**, kdy je přenášeno komuniké, tedy určité sdělení mezi komunikátorem, odesílatelem a komunikantem, příjemcem určitého sdělení. Pokud se role komunikanta a komunikátora nemění, jedná se o **monolog**, pokud se role na základě komunikací vyvolaného účinku střídají, nazýváme jej dialogem. **Dialog** může být, tedy dle členění v následující kapitole, považován podle vyváženosti podílu zúčastněných osob za komunikaci symetrickou. Podle sladění zájmu mezi účastníky můžeme komunikaci, tedy i dialog, dělit na harmonický a konfliktní, podle stylu na kompetitivní (soutěživý) a kooperativní (spolupracující) a také podle obsahu na emocionálně bezprostřední a zprostředkovaný určitým úkolem, pravidly.

Podle J. Průchy (2003) je dialog typ komunikačního aktu, v němž se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů. Z pedagogického zřetele je důležitý proto, že je

- základem pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky
- didaktickým prostředkem pro vytváření řečových dovedností, a proto se uplatňuje jako cvičení v lingvodidaktických programech – dialogická metoda.

Rozdíl mezi interpersonálním dialogem a dialogem výukovým je podle K. Šedové (2005) v komunikační dominanci učitele, učitel dialog vytváří a kontroluje. Závisí tedy na komunikačních aktivitách učitele, které generují následně komunikační aktivity žáků.

Tedy...,učitel definuje pomyslné hřiště, na němž potom společně s žáky hraje komunikační hru“ (K. Šed'ová, 2005, 369)

Dialog má význam v moderní výchově a vzdělávání, ale v životě člověka vůbec. Dialog ve smyslu setkání partnerů, kteří se navzájem respektují a uznávají, hraje v moderní společnosti stále větší roli. Hovoří se o dialogu mezi národy a kulturami, mezi náboženstvími nebo mezi náboženstvím a vědou. Důraz je kladen na to, že se jedná o vyjasňování stanovisek s účelem lepšího vzájemného pochopení. Na rozdíl od pouhé tolerance, která může znamenat lhostejnost, je dialog i zde výrazem zájmu o druhého a o jeho názory či postoje.

1.8. Pedagogická komunikace

V rámci této práce je potřeba vymezit pojem **pedagogická komunikace**, která nabývá v edukačním procesu stále významnější postavení. Můžeme ji vnímat jako vědní disciplínu, obor, který je součástí přípravy budoucích učitelů, ale také jako jev, který ve škole neustále v různých rovinách probíhá. Zatímco v dřívějším období na tuto oblast nebyl brán takový zřetel, v současné době se mnoho autorů pedagogickou komunikací zabývá.

V literatuře se pojem pedagogická komunikace používá často. Podle P. Gavory (2005) označuje disciplínu, teorii, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace v edukačních situacích. Shrnuje poznatky o komunikaci, o jejím systému a zákonitostech, zabývá se efektivní komunikací a možnostech jejího nácviku a zlepšení. Pedagogická komunikace patří mezi profesní kompetence učitele a je nezbytnou vybaveností pro výkon učitelské profese. Je velmi důležitá, neboť na ní závisí právě způsob a rozvoj komunikace dětí, včetně předškolních.

Pedagogická komunikace je vlastně součástí obsahu edukace, ve svých různých podobách přispívá k naplňování jeho cílů. Její obsah není totožný s obsahem, ale zahrnuje i zkušenosti všech zúčastněných, zprostředkovává mezilidské vztahy, postoje, emoce. V knize A. Nelešovské (2006, 26) je pedagogická komunikace definována na rozdíl od P. Gavory nejen jako teorie, ale jako: „Vzájemná výměna informací mezi

účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Řídí se osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků. “

Pravidla komunikace jsou osobitým druhem sociálních pravidel, vymezují chování účastníků komunikace. Pravidla komunikace ve třídě upravují chování učitele a žáků v jednotlivých aspektech komunikace, jsou důležitá pro organizaci. Pravidla mají velký význam pro učitele i pro děti. Bez pravidel ztrácí děti pocit jistoty a bezpečí, což je základní potřeba pro to, aby se mohly rozvíjet. Podle osobnosti učitele a způsobu zavádění pravidel můžeme rozlišit direktivní a demokratická komunikační pravidla. Z hlediska efektivity a významu pro další vývoj dětské osobnosti i z hlediska rozvoje komunikace jsou bezpochyby výše demokratická pravidla.

Z. Helus (2004) dělí pedagogickou komunikaci takto :

- **třídění podle prostředků** – na verbální a neverbální, tyto roviny se většinou kombinují, doplňují, nebezpečí pro dítě představuje mechanismus dvojí vazby (to, co se posílá verbálně, se neverbálně popře)
- **třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob** – na symetrickou a asymetrickou (jde vlastně o základní styly řízení – demokratický a autoritářský)
- **třídění podle sladění zájmů mezi účastníky** – na harmonickou a konfliktní
- **třídění podle určujícího stylu** – na soutěživou (kompetitivní) a spolupracující (kooperativní)
- **třídění podle převažujícího obsahu komunikace** – na emocionálně bezprostřední a zprostředkovanou společným úkolem a sdílenými pravidly

Pedagogická komunikace má podle J. Mareše a J. Krivohlavého (1989) šest **funkcí**:

- zprostředkovává společnou činnost a prožitky účastníků
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, výměnu informací, zkušeností, motivů, postojů, emocí
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- formuje všechny účastníky edukačního procesu
- je prostředkem k uskutečňování edukace

- zajišťuje fungování edukačního procesu, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu

Jak uvádí A. Vališová, H. Kasíková (2007), pedagogickou komunikací sdělujeme informace, postoje, emocionální vztahy, žádost o potvrzení, akceptaci sebepojetí, pravidla dalšího styku.

Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitých vztazích.

Jsou to například vztahy : učitel x dítě (žák), učitel x třída, učitel x skupina dětí, dítě (žák) x třída, dítě x skupina dětí, dítě x dítě, skupina dětí x skupina dětí, skupina dětí x třída. Do pedagogické komunikace zasahují také vztahy mezi učiteli, kteří se s dětmi setkávají, ředitelem školy, provozním personálem, rodiči, jedná se o vztahy na všech úrovních a v různých kombinacích.

„Obsah pedagogické komunikace, který může dítě prožívat jen prostřednictvím komunikace a spolupráce společně se svými průvodci, učiteli, v lidské pospolitosti, ve škole tvoří :

- *hledání a nalézání vztahů, spojené s radostí ze sounáležitosti i s bolestí z našich slabostí a zrad kamarádů*
- *hledání a nalézání výsledků lidského poznávání*
- *hledání a nalézání cest naší individuální životní pouti i cest lidstva a planety*
- *společné prožívání úspěchů i ztrát v nejbližším kolektivu školní třídy*
- *hledání lásky“* (I. Mayer, E. Číhalová, 1999, 7)

Aspekty komunikace ve třídě, jak je uvádí P. Gavora:

- **komunikace a vyučování**
„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. (P. Gavora, 2005, 25)
- **vztahy mezi komunikujícími**
Komunikace je prostředkem k otevíření a rozvíjení mezilidských vztahů ve třídě. Tyto vztahy mohou být symetrické a asymetrické, preferenční vztahy,

kdy dochází k upřednostňování jedněch a ignorování druhých. Konečný souhrnný vzorec vztahů se nazývá klima třídy.

- **skryté kurikulum – nepsané a neuvědomované**

„...realizuje se výlučně prostředky komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, a to verbálně i nonverbálně...“ (P. Gavora, 2005, 28)

- **sociální konstrukce života ve třídě**

Život ve třídě se sociálně konstruuje.

1.9. Vztah mezi komunikací, řečí a jazykem

Při vymezení pojmu lidské komunikace je potřeba se zabývat také problematikou řeči a jazyka. **Řeč** definuje Novák (In Blešníková, 2006, 22) jako *„...obecnou lidskou biologickou vlastnost, kdy prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu lze předávat smysluplné informace, které jedinec dekoduje“*. Jedlička (In Blešníková, 2006, 22) uvádí výstižně, že *„řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka“*. P. Hartl (1993) charakterizuje řeč jako dovednost používat slovní i mimoslovní výrazové prostředky. Definuje také řeč autonomní jako řeč pro sebe, která je charakterizovaná mnohoznačností významu, a řeč vnitřní jako slovní formu myšlení v mysli člověka. Z výše uvedeného je zřejmé, že komunikace je mnohem širší pojem než řeč, která označuje pouze individuální výkon jednotlivce. Oproti komunikaci, která je vrozenou schopností, se člověk řeč musí učit. Schopnost naučit se mluvit již však vrozená je. Stejně tak se musí naučit dalším dvěma vlastnostem, kterými se člověk odlišuje od zvířat. Těmito vlastnostmi jsou vzpřímená chůze a obratnost rukou. Může nastat situace, kdy je dítě bez možnosti kontaktu s mluvícím prostředím např. izolace, nemluvící rodiče či život mezi zvířaty. Pro takové případy se ujal název vlčí děti. (J. Vyšejn, 1995)

Řeč se odlišuje od jazyka. Podle P. Gavory (2005) je řeč činnost člověka a znamená mluvení, naslouchání, čtení a psaní. **Jazyk** představuje určitý systém a výbavu, kterou se člověk liší od jiných tvorů. Umožňuje sociální, kulturní i technický rozvoj člověka. Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité vymezené skupiny lidí. J. Průcha rozšiřuje definici o pedagogické hledisko a uvádí, že *„...Jazyk je konvenční systém znaků*

používaných pro účely sociální komunikace. Každý přirozený jazyk má určitou strukturu (gramatika), psychologickou (psycholingvistika) a sociální (sociolingvistika) dimenzi. Je osvojován učením, podle některých teorií (Chomsky aj.) i na základě vrozených předpokladů. Pro vzdělávání má prioritní význam. Jednak je hlavním prostředkem pedagogické komunikace, jednak je jedním ze základních vyučovacích předmětů...“ (J. Průcha, 1993, 94). M. Montessori (2003, 78) uvádí, že „...slova jsou pouty mezi lidmi a jazyk, který používají, se rozvíjí a zdokonaluje podle potřeb jejich myšlení...“. Chomský (In P. Gavora, 2005, 54) uvádí, že „řeč jako jazyková performace je realizací jazykových pravidel při řečové činnosti“.

1.10. Ontogeneze řeči, analýza jazykových rovin v ontogenezi řeči

Řeč prochází v rámci ontogenetického i fylogenetického vývoje různými stadii. **Fylogenetický vývoj** znamená vývoj vyjadřovacích schopností člověka jako druhu a ontogenetický vývoj představuje vývoj řeči jedince v průběhu jeho života. **Ontogenezi řeči** se zabývali například Piaget, Vygotskij, Stern, Ohnesorg, Čáda, Příhoda, Sovák a další. Řeč plní především funkci dorozumívací, postupnými výzkumy se dialog jako dominantní prvek prokázal již u dětí nejútlejšího věku. Dítě nezačíná mluvit pouze pro radost, ale také proto, že má praktickou potřebu dorozumět se s okolím. Tak se řeč postupně stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, ale také nástrojem myšlení. Znalost problematiky vývoje řeči je klíčovou oblastí pro pedagogy, ale i pro rodiče. Vývoj řeči je ovlivněn endogenními i exogenními faktory, je potřeba jej sledovat v kontextu s celkovým psychickým vývojem i vnějším sociokulturním prostředím.

Při charakteristice ontogeneze řeči je potřeba zmínit vývoj z hlediska jazykových rovin. Dvořák (In I. Blešníková, 2006, 29) definuje jazykovou rovinu jako „...určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami“.

Rozlišujeme čtyři jazykové roviny:

- **foneticko-fonologická rovina** se zabývá zvukovou stránkou řeči, jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost (fonetická diferenciacie a artikulace), k výslovnosti je v úzkém vztahu sluchové rozlišování

- **morfologicko–syntaktická rovina** zahrnuje uplatňování gramatických pravidel, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (morfologii, flexi, syntax)
- **lexikálně–sémantická rovina** představuje pasivní a aktivní slovní zásobu, jedná se o porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složku), slovní zásoba je souhrn slov daného jazyka, přičemž pasivní slovní zásoba jsou slova, kterým rozumíme a aktivní slovní zásoba slova, která používáme
- **pragmatická rovina** znamená užití řeči v praxi, schopnost vyjádřit různé komunikační záměry. Tato rovina je považována dle Lechty (In Bytešníková, 2006) za rovinu sociální aplikace komunikačních schopností jedince.

2. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolním obdobím je v některých publikacích označováno období od narození až po zahájení školní docházky. Převážně je však zmíněná etapa prezentována jako věk mezi třetím až šestým rokem života. Konec této fáze je určen především sociálně, tedy nástupem do školy. Některé děti mají odloženou školní docházku a z tohoto důvodu můžeme předškolním obdobím označovat období až do věku sedmi let dítěte. Tato etapa je považována za jednu z nejvýznamnějších v celém životě člověka. Předškolním věkem je Eriksonem označováno období od tří do šesti let, a to jako období iniciativy a viny. Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality, prosadit se. Je to období rozvíjení účelné aktivity a její regulování. Toto období můžeme chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti.

2.1. Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Hrubá motorika dítěte se rozvíjí, roste kvalita pohybové koordinace, hbitost i elegance pohybů. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Kolem pátého roku dítěte se postupně rozvíjí svalová tkáň tak, že 75% celkové váhy dítěte již zaujímají svaly. To je velmi důležité, neboť v tomto období se dítě rozvíjí v pohybech, které vyžadují sílu a obratnost. Prostřednictvím hrubé motoriky dozrává tzv. „tělový smysl“, což je schopnost vnímání jednotlivých pohybů a jejich koordinace, držení rovnováhy, hmatový smysl. Proto je velmi důležité, aby mělo dítě dostatek různorodých hmatových podnětů a zejména příležitost k aktivnímu pohybu. Jemná motorika se rozvíjí až následně, za rozvojem hrubé motoriky. Dokladem toho je postupné zapojování kloubů a svalových skupin do kreslení. Nejprve se kreslení účastní celá ruka. počínaje ramenem, poté loket, zápěstí a teprve kolem sedmého roku dítě píše pomocí koordinace svalů prstů. Kresba je závislá na vývoji manuální zručnosti, tj. na senzomotorické koordinaci, na úrovni poznávacích procesů a na citovém ladění. Zlepšuje se grafomotorika a kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterarita. Větší zručnost se projeví v narůstající samostatnosti

a soběstačnosti a také při sebeobsluze. Jemná motorika se zdokonaluje dále při manipulaci s předměty, přírodninami i při výtvarných činnostech.

2.2. Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Poznávání a rozvoj rozumových schopností a dovedností je v tomto věku zaměřen na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Rozvoj poznávacích procesů v předškolním věku umožňuje dítěti orientaci v prostředí a také adekvátnější kontakt s prostředím.

Typické znaky uvažování dítěte předškolního věku podle M. Vágnerové (2005 a) :

A. Způsob, jakým dítě na svět nazírá, jaké informace si vybírá

- centrace – ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, přehlížení jiných, mnohdy významnějších
- egocentrismus – ulpívání na subjektivním názoru, neschopnost posuzovat situaci z více hledisek
- fenomenismus – důraz na zjevnou podobu světa eventuálně na představu u dětí (jak se dítěti situace jeví)
- prezentismus – důraz na přítomnost, na aktuální podobu světa

B. Způsob, jakým tyto informace dítě zpracovává

- magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat
- animismus, antropomorfismus – přiřítání vlastností živých bytostí (lidských) neživým objektům
- arteficialismus – způsob výkladu vzniku okolního světa (někdo jej udělal)
- absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost

Dítě předškolního věku nechápe trvalost podstaty a její nezávislost na změně vnější podoby, nerozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence. Děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět.

Vnímání dítěte předškolního věku je globální, kdy dítě vnímá celek jakožto souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Předpokladem vnímání

je zájem dítěte, jeho potřeba, upoutá jej výrazný podnět jak vizuální, zrakový, sluchový nebo taktilní. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je nezbytná pro rozvoj řeči dítěte a další analýzu a syntézu při čtení a psaní. Dítě se nejdříve naučí diferencovat vertikální a pak až horizontální, pravo-levou polohu. Vnímání prostoru a času je nepřesné. Umí posoudit čas jen ve vztahu ke konkrétní činnosti. Kuric (In I. Blešníková, 2006) se zmiňuje o tom, že děti si obtížněji osvojují časové vztahy, které spojují minulé a budoucí události (viz. prezentismus).

Mezery ve vnímání si děti doplňují **představami** /- / dětskou konfabulací. Představy jsou barvitě a bohaté. Jsou pro předškoláka nutné, dítě si přizpůsobuje obtížně pochopitelnou realitu.

Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Předškolní dítě si potřebuje realitu přizpůsobovat sobě, svým potřebám. Piaget mluví o asimilaci, dítě se snaží vyrovnat se s nedostatky v myšlení pomocí fantazie.

Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti nedovedou rozdělovat **pozornost** a zaměřovat ji selektivně. Rozlišujeme základní charakteristiky pozornosti – je to rozsah (množství podnětů, které je dítě schopno vnímat), intenzita (stupeň soustředěnosti), stálost (doba, po kterou se pozornost udrží) a propojování (pružnost). Kvalita pozornosti je ovlivňována fyziologickým i psychickým stavem, náladou.

Paměť je převážně bezděčná, záměrná až kolem pátého roku, dále mechanická, konkrétní a krátkodobá. L. Šulová (In I. Blešníková, 2006) uvádí, že paměť dlouhodobá se zapojuje mezi pátým a šestým rokem. Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. Vyvíjí se všechny složky paměti, pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu, ta roste s věkem. Rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně.

J. Piaget označil toto období kognitivního vývoje dětí od 2 do 7 let jako období předoperačního, prelogického **myšlení**. Období má dvě stadia – předpojmové (2 – 4 roky) a intuitivní substadium (4 – 7 let). Předpojmové substadium je charakteristické používáním symbolů a pak znaků. Dítě neumí tvořit generické pojmy (všichni muži –

táta), tranzitivní úsudky (když autobus jede za tatínkem, pak každý autobus jede za tatínkem). Intuitivní substadium je charakterizováno egocentrismem, centrací a ireverzibilitou (neschopnost postupovat zpětně).

Nejčastějším způsobem myšlení je analogické uvažování, starší předškolní děti dovedou uvažovat podle náročnějších kritérií – funkčních vlastností, příčinné souvislosti, dovedou vyjádřit stupně (malý – velký). Rozvíjí se porozumění prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce. Usuzování je vázáno na vnímané a představované. Vývoj myšlení je v dětském věku obvykle spojen s chápáním, porozuměním a vyjadřováním se řečí. Těžištěm myšlení je osvojování mateřského jazyka a postupné zapojení do světa znaků.

Předškolní věk je považován z aspektu rozvíjení inteligence za nejvíce přínosný. Vychází z tzv. senzitivních etap, kdy je pohotovost organismu odpovídat na určité podněty výrazně vyšší. Americký psycholog Bloom (In I. Blešníková, 2006) dospěl k závěru, že do osmého roku života se inteligence rozvine až na 80% celkové úrovně. Proto je potřeba tyto senzitivní fáze podchytit a doplnit vnějšími podněty. Struktura inteligence – rozumové schopnosti rozděluje M. Vágnerová (2005 b) na verbální, slovně-číselné schopnosti a neverbální, pohybově prostorové schopnosti. Toto rozlišení odpovídá specifčnosti poznávacích procesů, které jsou vázány na funkci mozkových hemisfér. Pravá hemisféra je významná pro zpracování neverbálních projevů a právě levá hemisféra je centrem zpracování slovních a číselných znaků, abstraktního myšlení a řešení problémů. Plzáková (In M. Vágnerová, 2005 b, 43) uvádí, že „...Existují rozdíly ve struktuře inteligence a chlapců a dívek. Chlapci mají lepší neverbální, prostorové schopnosti, dívky bývají zdatnější verbálně. Dovedou lépe užívat jazyk, mají dobrou schopnost plynulého vyjadřování, lepší úroveň čtení, větší slovní zásobu a větší citlivost ke gramatickým jevům. Neznamená to však, že mají lepší verbální myšlení.“

Verbální projev ovlivňuje i nižší inteligence, méně podnětné prostředí. Řeč těchto dětí bývá obsahově chudší, chybí jim mnohé pojmy, nedovedou se přijatelným způsobem vyjádřit. Typická je tendence ke stereotypnímu vyjadřování a opakování určitých slovních spojení. Skladba slovního projevu bývá zjednodušená, nepoužívají složitější věty a souvětí, na počátku školní docházky nebývají výjimkou ani agramatismy.

Verbální inteligence podle M. Vágnerové (2005 b) zahrnuje schopnost provádět různé verbální operace, číst, psát a rozumět mluvenému slovu. Do této kategorie patří dílčí verbální schopnosti:

- **slovní porozumění** – schopnost chápat význam jednotlivých slov, rozumět významu různých pojmů na různé úrovni abstrakce – pasivní slovní zásoba ;
- **slovní plynulost** – schopnost vybavit si přiměřené výrazy či označení, které se projeví aktivní slovní zásobou, plynulostí vyjadřování, např. ve vyprávění dítěte ;
- **schopnost jazykového cítění** – citlivost ke gramatickým projevům i k užití různých slov .

Samotný vývoj **řeči a komunikace** je jedním z nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Můžeme sledovat, „...*jak z vrozené dispozice a prvních hlasových projevů se vyvine dokonalý nástroj složitých struktur lidského dorozumívání...*“ (Z. Třesohlavá, 1990, 33). Ovládání řeči patří k základním podmínkám normálního duševního vývoje. Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím, jak uvádí J. Bednářová (2007).

Pokud se dotkneme předcházejícího období, již zde se objevují kritické, senzitivní etapy vývoje řeči. První, kritické, období probíhá mezi 6 – 9 měsícem. V tomto období, předřečovém stadiu, kojenec naslouchá a sleduje ústa lidí, kteří k němu promlouvají, sleduje hlasové i zvukové projevy. Pokud je dítě v tomto období bez dostatečného množství podnětů, objeví se to později v řečovém, ale i emocionálním vývoji. Mezi 9 - 12 měsícem se objeví první smysluplná slova, což znamená přechod vývoje z předřečového stadia do stadia vlastního vývoje řeči. Ve druhém roce nastává bouřlivý vývoj řeči a následuje druhé kritické období po 2. roce života. Je to stadium prvního vzdoru, ale i prvního dotazování. V tomto předcházejícím období byla dominantní funkce řeči emocionální, v předškolním věku dominuje komunikační a regulující funkce (J. Bednářová, 2007). V průběhu předškolního věku se řeč postupně zkvalitňuje a postupně dochází ke stabilizaci základního mluvního vývoje po stránce formální diferenciace i po stránce obsahové. Vývoj řeči není postupný, ale uskutečňuje se ve skocích, objevují se výbušné vývojové zvraty, které se objevují bez zjevných příčin.

„Významnou složkou vývoje je tzv. egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením.“ (M. Vágnerová, 2005 a, 196) Zkoumáním

egocentrické řeči se zabýval Piaget a na něj navázal Vygotskij. Přichází k závěru, že egocentrická řeč mizí na začátku školního věku. Podle Vygotského je egocentrická řeč považována za „přechodné stadium ve vývoji řeči od vnější řeči k vnitřní“ (L., S. Vygotskij, 1970, 68). Egocentrická řeč může mít význam expresivní (bezprostředně vyjadřuje pocity), regulační (děti si dávají různé pokyny) a kognitivní (jako prostředek uvažování, usnadňuje zapamatování). Postupně se mění její struktura, bude mít jiný obsah i formu, než má komunikace s partnerem. Egocentrismus dítěte v předškolním věku je spojen s tím, že dítě se lépe a bohatěji vyjadřuje o tom, co se týká jeho vlastního zájmu a přání, než o něčem, co dítě bezprostředně nezajímá, nebo se týká někoho jiného.

Pro toto období je charakteristické verbální vyjadřování fantazie, které je důležité pro spojení vlastních originálních představ se slovním vyjádřením. S plnohodnotným rozvojem jazyka v oblasti vyjadřování citů a vnitřního rozpoložení souvisí přijímání sebe sama.

Vypěstlost řečového chování je jednou z podmínek školní zralosti.

Řeč je komplexní schopnost a má složitější strukturu, proto naznačím její vývoj v předškolním období v jednotlivých **jazykových rovinách**. Vývoj řeči ve všech rovinách má svou posloupnost (postupně navazuje od snadnější po obtížnější) a časovost (schopnost, dovednost nastupuje, dítě k ní dozrává v určitém věkovém období).

1. Foneticko-fonologická rovina

Mluvidla splňují všechny předpoklady pro artikulaci ve dvou až třech letech. Záleží však také na individuálních schopnostech dítěte a vlivech jeho sociálního prostředí. Vývoj hlásek postupuje od artikulačně nejlehčích, např. P, B, M, T, D, N, až po nejobtížnější, např. Z, S, C, Ž, Š, Č, R, Ř, neboť jejich realizace je po stránce akustické i artikulační náročnější (J. Bednářová, 2007). Dle K. Ohnesorga (In I. Blešníková, 2007, 33) lze „...na základě srovnání údajů o fonetickém vývoji řeči různých národů stanovit určité zákonitosti. Dítě se nejdříve naučí správně tvořit a užívat hlásky závěrové, pomaleji zvládá artikulaci hlásek úžinových, z nichž nejnáročnější na artikulaci jsou sykavky. Teprve po ustálení artikulace sykavek dochází k realizaci hlásek polozávěrových. Poslední ve vývojové řadě je konsonant l, po kterém následuje r a ř“.

Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost, tedy dyslálii, za fyziologickou. Některé děti potřebují k vývoji výslovnosti plných sedm let. Sedm let je uváděno k definitivní

fixaci základních mluvních návyků, po sedmém roce se výslovnost již pravděpodobně spontánně neupraví. K. Ohnesorg (1959, 74) uvádí pojem perseverace, což vysvětluje jako „vědomé ulpívání dítěte na zvukových obrazech, které si jednou vytvořilo“.

„Komunikační projev předškolních dětí může mít určité formální nedostatky. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, dítě při vyslovování některých hlásek ještě nedokáže jejich pohyby správně koordinovat. Může jít rovněž o důsledek nezralosti fonologické diferenciacce, dítě jemnější rozdíly neslyší, a proto nemá potřebnou vazbu, v tomto případě ani neví, že nevyslovuje přesně. Jiným důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost a chybění korekce ze strany dospělých“. (M. Vágnerová, 2005 a, 225)

2. Morfologicko-syntaktická rovina

S věkem se mění zastoupení jednotlivých slovních druhů, na základě výzkumů nejprve dítě užívá podstatná jména (v 1. pádě), potom slovesa (v infinitivu, rozkazovacím způsobu nebo ve 3. osobě), přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd. Po čtvrtém roce by mělo používat všechny druhy slov. Podle výzkumu Kesselové 1999 (In J. Palenčárová, K. Šebesta, 2006) jsou z hlediska komunikační vytěženosti v projevu dětí 6-10letých zájmena, tvoří čtvrtinu aktivního slovníku dětí, pak slovesa 20%, podstatná jména, 15%. Jak to je u dětí mladších? Je možné vysledovat určité zákonitosti? Výzkumy u nás prováděli již ve čtyřicátých letech minulého století Theodor Hamerský a Marie Bartušková (V. Příhoda, 1967). Byly zaznamenány hovory dětí mateřských škol. Materiál byl zpracován a utříděn podle druhů slov.

Mezi 2 - 2,5 roky pozvolna začíná časovat a skloňovat. Nejprve se ustaluje rod, pak číslo a pak pád. Kolem 1 roku dítě tvoří jednoslovné věty, v období mezi 1,5. - 2. rokem věty dvouslovné, mezi 2,5. - 3. rokem víceslovné věty. S blížícím se čtvrtým rokem dítě používá souvětí souřadná, následně podřadná. V. Příhoda uvádí výzkum, který prováděl Johannes Schlag. Zaznamenával rozhovory předškolních dětí a „nejzajímavější je jeho zjištění délky vět pronesených dětmi. U šestiletých zaznamenal 602 vět s 2771 slovy, takže obsahovala věta průměrně 4 až 6 slov. Nejdelší věta obsahovala 13 slov a vyskytovala se pouze jednou.“ (V. Příhoda, 1967, 268) Podle mého názoru je velmi těžké odlišit věty v řeči dítěte.

Pokud se vyskytují odchylky v gramatické stavbě řeči do čtvrtého roku, hovoříme o tzv. fyziologickém dysgramatismu. Po čtvrtém roce by měla být řeč dítěte z gramatického hlediska správná. Dysgramatismy mohou však po čtvrtém roce signalizovat opoždění v řeči nebo intelektuálním vývoji.

3. Lexikálně-sémantická rovina

Kolem 10 měsíců věku dítěte hovoříme o tzv. porozumění řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná vyvíjet asi v 1.-1,5. roce. Proto začíná dítě klást otázky – mezi 1,5.-2. rokem. Kdo to je? Co to je? A mezi 3-4 roky Proč? Kdy? K. Čukovskij (1959) uvádí, že proces ovládnutí řeči se uskutečňuje nejrychlejším tempem ve věku od dvou do pěti let. Slovní zásoba se velmi rychle rozrůstá. Různí autoři uvádějí různý počet slov, které dítě používá v jednotlivých věkových obdobích. J. Bednářová (2007) popisuje slovní zásobu, po druhém roce dítěte je slovní zásoba 700-900 slov, po čtvrtém roce až 1200 slov, po pátém roce 2000 slov. I. Blešníková (2006) uvádí slovní zásobu ve druhém roce 270-300 slov, ve třetím roce 1000, ve čtyřech letech 1500, v pěti 2000 a v šesti letech 2500-3000 slov. To je potvrzeno i v knize V. Příhody (1967), který uvádí testové zjištění M. E. Smithové, podle níž činí slovník šestiletého dítěte průměrně 2 562 slov a podle A. Desdoudresové mají děti z lidového prostředí slovní zásobu 2 442 a z majetného prostředí 2 812 slov. D. Kutálková (1996 a) uvádí ve třetím roce 400 slov a v dospělosti 3000-10 000 slov. Předškolní děti rády experimentují s novými slovy, vytvářejí nová slova – neologismy. K. Čukovskij (1959, 23). uvádí, že „...*tvorí nové slovo a je přesvědčeno, že opakuje něco, co slyšelo...*“. Pokud je neologismů moc, mluvíme o idioglosii – vlastním jazyce, kterému často rozumí pouze rodina nebo sourozenec.. Jde o vývojový jev, časem mizí. (D. Kutálková, 1996 a) Dítě nevědomky vynakládá své úsilí, aby si s pomocí analogie osvojilo jazykové bohatství vytvořené dospělými. Tento mimořádně vytříbený cit pro jazyk kolem osmi let zvolna otupuje.

4. Pragmatická rovina

Kolem 2,5 roku dítě upřednostňuje slovní formu komunikace. Ve 2,5-3 letech se dítě pomocí řeči učí dosahovat cíle (regulační funkce řeči). Do této roviny patří konverzační schopnosti (výměna rolí v dialogu, udržování tématu). Dítě mezi 3.-4. rokem by mělo umět konverzaci nejen navázat, ale i udržet.

Ve verbálním vyjadřování můžeme pozorovat i rozvíjení ostatních poznávacích procesů – zvědavost napoví o vnímání, soustředění na pozornost učení se říkadlům o paměti, chápání a odpovědi na myšlení.

„Vrcholnou fází vývoje dětské řeči je souvislá, gramaticky správná řeč, vyprovokovaná touhou po sdělování vlastních zážitků, viděných i slyšených, a vlastních úmyslů ostatním lidem.“ (J. Vyšejn, 1995, 22)

Individuální odchylky ve vývoji řeči se však objevují po stránce obsahové i formální. U některých dětí je řeč vyvrálá kolem 3 roku, některé děti mají problémy ještě v 6 letech. I když se vývoj dokončuje až v 7 letech, dítě by řeč mělo mít při vstupu do školy vyvrálo.

2.3. Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností v porovnání s předchozím batolecím obdobím. Jejich citové prožitky jsou stále intenzivní, stále přecházejí z jedné kvality do druhé, jsou spjaty s konkrétní situací, s momentálním uspokojením. Rozvíjí se emoční paměť, ubývá negativních emočních reakcí (M. Vágnerová, 2005 a).

Emoční vývoj pokračuje od porozumění emocí i jejich vnějších projevů až k postupnému chápání kauzálních vztahů. Předškolní děti chápou aktuální význam emocí, ve 4 – 5 letech dovedou po předchozích zkušenostech odhadnout budoucí citové prožitky své i druhých lidí. Postupně se děti orientují nejen v základních emocích, ale i v emocích komplexnějších. Emoční ambivalenci porozumí až dítě kolem 6 roku, uvědomí si, že se za určitých okolností může cítit dobře i špatně. V předškolním věku začínají děti chápat příčiny emočních reakcí, rozlišuje vnější příčiny emocí od vnitřního stavu, často se uplatní mechanismus projekce. Děti rozlišují události podle toho, jak se v nich cítily ony samy, jsou přesvědčeny, že ostatní musí reagovat stejně.

V předškolním věku se rozvíjí **emoční inteligence**, děti chápou své pocity, dovedou projevit empatii, oddálit vlastní uspokojení, oddálit své vlastní projevy. Předškolní děti se učí své emoce ovládat, rozvíjí se i orientace v emocích druhých lidí, děti postupně chápou, že výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam.

Vývoji porozumění prožitkům druhých lidí se věnuje **teorie mysli**. Ta je pojímána jako „*ucelený laický soubor znalostí o psychice člověka, které nám všem umožňují porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s druhými vycházet, zapojovat se do společných činností atd...*“ (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006. 97)

U dětí se rozvíjí také sebehodnotící emoce pozitivní i negativní (hrdost, ale i pocity viny).

2.4. Socializace dítěte předškolního věku

V předškolním věku dochází k diferenciaci v oblasti socializačního rozvoje. Hlavním socializačním faktorem je **rodina**, poskytuje dítěti zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí. Je významným činitelem pro formování pohlavní identity. Dítě sleduje chování rodičů, detailně je pozoruje a napodobuje určité modely chování. Ovlivňují jej nejen osobnosti rodičovské dyády a jejich vztahy, ale i vztahy se sourozenci a širší rodinou.

Předškolní dítě má intenzivní zájem o pochopení fungování společnosti, která je obklopuje, do popředí se dostává zájem o **vrstevníky**. Předškolák je sice silně emocionálně vázaný na rodiče a rodičovské zázemí, ale rád ho opouští a vydává se za svými vrstevníky, které potřebuje ke svým hrám. Je to pro něj rovnocenná skupina. A je to právě herní činnost ve skupině dětí, kdy dochází k postupnému osvojování a procvičování toho, co bylo předáváno a co dítě odpozorovalo v předchozích obdobích v rodině. Dochází k osvojování nového, jež přináší skupinová dynamika, dítě se učí novým sociálním dovednostem a prosociálním vlastnostem. Dítě se snaží prosazovat, ustupovat, reagovat na řešení jiných, zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je obdivován i kdy je skupinou odháněn.

Mateřská škola je první institucí, jejím prostřednictvím vstupuje dítě do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence. Naučí-li se dítě v tomto věku správně komunikovat, je to pro něj výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti k sobě mnohem kritičtější a jsou více vázány na výkon. V interakci s vrstevníky může dítě uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti, a to soupeřením a sebezprosazováním, spoluprací, projevy solidarity, zvládáním konfliktů a zvládáním pocitů lítosti a zklamání. V tomto období se rozvíjí sociálně žádoucí vlastnosti a vzorce

chování, tedy prosociální chování a vlastnosti. V předškolním věku se vytvářejí základy přátelství a vznikají první kamarádské vztahy. Podle M. Vágnerové (2005, 216) je pro dítě „*kamarád ten, kdo chce to, co chci já...Obvyklou formou kamarádství je dyadický vztah. Někdy děti dokonce vytvoří párovou koalici, z níž vyloučí třetí dítě. V páru děti dovedou lépe kooperovat, více vzájemně komunikují, vzájemně se napodobují...*“ Významným kritériem pro volbu kamaráda bývá pohlaví dítěte, jeho zevnějšek, vlastnictví předmětu, přátelské chování.

V procesu socializace dětí předškolního věku dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách:

- A. Dochází ke zkvalitnění a **vývoji sociální reaktivity**. Dítě poznává odlišné vztahy s vrstevníky, rodiči, prarodiči, širší rodinou, cizími dospělými. Má možnost procvičovat si sociální aktivity a vytvářet kvality širší úrovně.
- B. Dochází k **vývoji sociálních kontrol** neboli přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces a o interiorizaci sociálních norem mluvíme přibližně kolem třetího roku dítěte.
- C. Dochází k **osvojování sociálních rolí**, které se děje uvnitř rodiny (jsem syn, matka) a vně rodiny, většinou v mateřské škole, kde má dítě možnost srovnávat způsoby rolového chování (jsem chlapec, kamarád, lyžař...). (V. Mertin, I. Gillernová, 2003)

2.5. Morálně etický vývoj dítěte předškolního věku

Podle M. Vágnerové (2005) je předškolní věk obdobím iniciativy, aktivity, která musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti. Dítě se již v tomto období vlivem rozvoje poznávacích procesů a socializace nepodřizuje pouze potřebě aktuálního uspokojení, ale vznikají nové regulační kompetence.

Normy a pravidla chování, které tvoří základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině, rodina má pro ně velkou emocionální váhu. Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte i s jeho zkušenostmi. Předškolní děti zpočátku přijímají pravidla, která jsou prezentována autoritami.

Nejranější fází je tzv. heteronomní, **předkonvenční fáze morálního vývoje** (Piaget, Kolberg). Děti ještě nemají vlastní názor a považují za správné to, co určí dospělý. Postupně děti dosahují dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění, interiorizace základních norem a ztotožnění se s nimi. Jedná se podle Kolberga o **konvenční fázi morálního vývoje**. Projeví se pocity viny, tedy negativní prožívání nežádoucího chování. Jedná se o počátek rozvoje autoregulačních mechanismů. Začíná se rozvíjet dětské svědomí jako vnitřní regulační mechanismus. Hlavním předpokladem pevného svědomí je uspokojivý vztah dítěte k rodičům.

S obecně uznávanými hodnotami a normami se děti seznamují i v mateřské škole. Vytvoření pravidel společného soužití a jejich dodržování je jednou ze základních podmínek budování bezpečného prostředí mateřské školy. Právě v těchto pravidlech se promítají i normy, na kterých je založena naše společnost. Díky vytvoření souboru pravidel a dohod dochází k jasnému strukturování sociálních situací. Je potřebné tvořit pravidla společně s dětmi, aby mohlo dojít k jejich zvnitřnění. Nezbytným předpokladem interiorizace pravidel a norem je pochopení jejich smyslu. Již zde se může rozhodnout, zda dítě nastoupí cestu pozitivního hodnotového zdokonalování nebo cestu bezprostředního sociálního přizpůsobování.

Pro morální uvažování je v předškolním věku typická vazba na konkrétní situaci (dítě ještě nedovede generalizovat), dítě chápe normy stereotypně a rigidně (dítě ještě nepochopilo relativitu různých činů), chápe normy egocentricky (ve vztahu k sobě samému). (M. Vágnerová, 2005)

2.6. Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Základy **sebepojetí** jsou vytvořeny již v předchozím, batolecím období, kdy si děti uvědomují sebe sama jako aktivní bytost, schopnou ovlivnit okolí i svou pozici v něm. V předškolním věku je důležité pronikat do širší společnosti a uplatnit se zde. Zkušenost s osamostatňováním může dítěti přinést pozitivní i negativní zážitky, závisí také na předchozích zkušenostech, způsobu uvažování, emočním prožívání. Iniciativa předškolního věku ovlivní sebepojetí a naopak. Děti mají potřebu vše zvládnout jako dospělí, velcí, potvrdit si své kvality. Předškolní děti do svého sebepojetí zahrnují hlavně

pozorovatelné znaky zevnějšku, tělesných i psychických kompetencí, ale i psychické vlastnosti (pláč), osobní preference a vlastnictví. Vlastnictví se projevuje i verbálním vyjádřením (moje), moje je součástí já. Děti mají majetnické sklony, o hračku se dokáží dělit až kolem pátého roku věku.

Dětské **sebehodnocení** je závislé na hodnocení jiných osob, hodnocení hlavně rodičů, ale i učitelů (akceptace, chování k dítěti, verbální vyjádření názoru na dítě). Toto hodnocení se stává součástí sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje s jistotou ve vztazích s rodiči.

Dalšími rysy sebepojetí a sebehodnocení dítěte je jeho aktuálnost s důrazem na vývoj. Dítě potvrzuje, že umí víc než dřív. Dále je to nekritičnost a přehnaný důraz na sebe, sklon k vychloubání, nerealistické a fantazijní představy o svém budoucím uplatnění. Tyto fantazie a představy mohou fungovat i jako obranné mechanismy.

Součástí dětské identity jsou především pozorovatelné charakteristiky, vlastnictví i různé sociální role, např. genderová role. Předškolní děti mají tendenci zveličovat genderové rozdíly, jsou přesvědčeny o vyšší hodnotě vlastního genderu. Identifikují se s rodičem téhož pohlaví (psychoanalýza – oidipovský komplex). (M. Vágnerová, 2000)

2.7. Hra dětí v předškolním věku

V období od tří do pěti let je nejdůležitější náplní života hra, rozvíjí fantazii, tvůrčí schopnost i řeč. Má významnou úlohu v socializačním procesu dítěte. Hra je činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte, hra je k psychickému vývoji dítěte naprosto nezbytná. „*Slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující*“. (M. Vágnerová, 2005, 186) Umožní dítěti přizpůsobit se požadavkům okolního světa, uspokojit přání. Psychoanalýza zdůraznila hru, stejně jako kresbu, jako prostředek k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině.

Formy dětské hry mohou být nejrůznější – funkční a činnostní typ hry (procvičování tělesných funkcí), konstruktivní a realistický typ (konstrukce z materiálů), iluzivní typ

(dítě přeměňuje svět podle své představy), úkolový typ hry (dítě získává zkušenosti se sociálními rolemi). Z jiného hlediska dělí hry R. Caillois na hry soupeřivé (agonální), hry o štěstí (aleatorické), napodobivé (mimetické) a hry ze závratě (vertigonální). Tyto hry ještě dělí na dětské (paidea) a složité (ludus), (V. Mertin, I. Gillernová, 2003). Hra se vyvíjí postupně s věkem dětí a jejich sociálním vývojem. Nejprve jde o souběžnou (paralelní) hru, v předškolním věku převažuje hra společná (asociativní) a hra organizovaná ve spolupráci (kooperativní).

Hra jako společná činnost pomáhá dítěti při rozvoji komunikace. T. Slamová-Cazacová (1966) uvádí, že v polovině minulého století se poukazovalo na jednostranné podmínky pozorování dětí, jež vyrůstaly v zařízení typu M. Montessoriové, kde se jim vytvářely podmínky pro samotářskou činnost a kde se nepřihlíželo k mluvě dětí například v době hry. Podle mého názoru má systém M. Montessori své velké přednosti, ale také i svá rizika. Tato rizika se týkají právě rozvoje společných kooperativních her a vzájemné komunikace.

2.8. Přípravenost dítěte na školu, vymezení školní zralosti a připravenosti

Vstup do školy představuje v životě dítěte důležitý mezník. Je limitován dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Zařazení dítěte do školy znamená pro rodiče do jisté míry i potvrzení jeho normality. Ve věku pěti až sedmi let dochází k důležitým vývojovým změnám, které jsou ovlivněny zráním a učením. Pokud budeme mluvit o kompetencích dětí, které jsou podmíněny zráním, budeme hovořit o **školní zralosti**. Kompetence podmíněné učením budou představovat **školní připravenost**. Tyto oba pojmy můžeme zastřešit pojmem školní způsobilost. „Školskú sposobilost' možeme definovať jako strešný termín, ktorý integruje pojmy zrelost' a pripravenost vo vzájomnej súčinnosti.....Školskú sposobilost' znamená predpoklad úspešne vykonávať školskú činnosť.“ (Predškolská výchova 5, 14)

Jsou uváděny různé definice, které definují školní zralost nebo později v 70. letech minulého století připravenost, ale souhlasně charakterizují toto období jako ukončení období předškolního a předpoklad přijetí nových požadavků vyplývajících ze školního

prostředí. Jedná se o výsledek společného působení mezi dědičnými dispozicemi a vlivy vnějšího prostředí. Jirásek (In Svoboda, 2001, 624) cituje názory badatelů (Kern, Hetzerová, Střebalová), kteří „...rozeznávají tři hlediska školní zralosti:

1. *oblast rozumová – charakterizuje ji diferencované vnímání, dostatečná koncentrace pozornosti, schopnost analytického myšlení, oslabení fantazie ve prospěch racionálního přístupu ke skutečnosti, adekvátní úroveň paměti, vizuomotorické dovednosti, jistá úroveň všeobecných vědomostí, ovládnutí odposlouchané hovorové řeči, zájem o zaměstnání*
2. *oblast citová – emoční stabilita, schopnost potlačení impulzivních reakcí, zapojení citů do motivace ke školní práci, schopnost vyrovnávat se s pocity strachu, napětí, trémy a obav z neúspěchu, odolnost vůči zátěži vyplývající ze školní situace*
3. *oblast sociální – způsobnost dítěte být delší dobu bez matky, schopnost stykat se s jinými dětmi a začlenit se do jejich kolektivu, schopnost akceptovat autoritu učitele, schopnost převzít novou roli žáka.“*

Definici školní zralosti bych doplnila jako zralost CNS, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopnost soustředit se a emoční stabilitou. Respektovat je nutno také zralost v oblasti tělesné, tedy celkovou tělesnou vyspělost dítěte a jeho zdravotní stav.

V. Mertin, I. Gillernová (2003) hovoří o tom, že v současné době můžeme školní zralost, připravenost chápat jako výslednici charakteristik dítěte, přání rodičů, kvality prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy, zejména pedagoga v první třídě.

Důležitou složkou **školní připravenosti** je podle M. Vágnerové (2007) schopnost komunikovat. Dítě, které nastupuje do školy, by mělo mít dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umět je používat. Dítě by mělo být schopné rozumět verbálnímu sdělení jiných lidí i se vyjadřovat o běžných věcech. Měla by se projevit schopnost užívat gramatická pravidla. Je jedním z předpokladů se přesně vyjádřit, což přispívá ke vzájemnému porozumění. Znalost jazyka umožňuje dítěti přijímat informace a také je interpretovat. Dítě dokáže diferencovat a užívat různé způsoby komunikace.

V případě, že dítě není po dovršení šesti let fyzicky, psychicky a sociálně zralé a připravené, může mu být **vzdělávací povinnost odložena** o jeden rok. Péče o děti a jejich výchova je podle Listiny základních práv a svobod výsadním právem rodičů,

a tudíž má rodič konečné právo se rozhodnout o tom, zda dítě nastoupí do školy, či bude-li mu školní docházka odložena.

O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy na základě žádosti rodičů a na podkladě pediatrického vyšetření nebo odborného posouzení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. V. Mertin, I. Gillernová (2003) uvádí, že procento odkladů školní docházky je v naší zemi poměrně vysoké, téměř 26%, a v posledních letech se nesnižuje. Analýza Ústavu pro informace ve vzdělávání poukazuje na to, že v roce 2006 byl uváděn jako důvod odkladu školní docházky nějaký druh zdravotního postižení. Nejvyšší počet dětí byl s vadami řeči – 43,6%. (I. Bytešníková, 2006)

Kropáčková uvádí, že „...*největší problém je v současné době spatřován v nedostatečné, v některých regionech téměř minimální spolupráci mezi školami, poradnami a pediatrií.*“ (Kropáčková, 2004, 10) Z tohoto důvodu jsem si mimo jiné zvolila práci v pedagogicko-psychologické poradně, kde se snažím hledat cesty zpět k mateřským školám, spolupracovat s nimi a nabízet různé programy. Také musím podotknout, že je to zásluhou vedení, které mi dává volné pole působnosti a dává mi prostor se předškolním dětem věnovat. Ze své praxe můžu také konstatovat, že nejvíce dětí s odkladem školní docházky má problémy především v oblasti komunikace a pozornosti. S tím, že se změnila společnost a celkový životní styl, s tím nic udělat nemůžeme. Ale můžeme se snažit ovlivnit rodiče, předkládat a zviditelňovat jim argumenty, které se týkají vlivu mediálních prostředků, nedostatku pohybu atd. Můžeme pomoci ukazovat i mateřským školám, že rozvoj komunikačních dovedností je v dnešní době velice důležitý, že stojí za to se mu věnovat. A k těmto cílům má směřovat i tato diplomová práce. Věřím, že práce povede k zamyšlení nad současným stavem a nad významem komunikace v mateřských školách. V následující kapitole bych se chtěla podrobně zabývat právě komunikačními dovednostmi předškolních dětí, jejich vývojem v souvislosti s prostředím rodinným a především prostředím mateřské školy, kterou většina dětí v tomto věku navštěvuje.

3. VÝVOJ A ROZVÍJENÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1. Vývoj řeči a komunikace dětí předškolního věku

„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. První má pro svou vlastní potřebu, druhé pro bližní, proto má o to oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z myslí pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější.“ J. A. Komenský

Vývoj řeči je složitý proces, který ovlivňují jak exogenní faktory, tzn. vliv prostředí a výchovy, celková stimulace dítěte ke komunikaci, tak i faktory endogenní, tzn. vrozené předpoklady a nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, nepoškozená centrální nervová soustava a mluvní orgány, dobrý celkový fyzický a duševní vývoj, uspokojivý vývoj intelektu. Tyto skupiny faktorů nelze pevně rozlišovat a oddělovat, neboť působí vzájemně, vnější a vnitřní faktory jsou v určité úměrnosti. V této práci je také pojímám komplexně, neodděluji je od sebe v rámci subkapitol.

Já, samozřejmě jako pedagogický optimista, vnímám nejen dispozice a hereditární zátěž, ale jsem přesvědčena, že právě vlivy vnější, sociální, mohou dítě v jeho vývoji velmi ovlivnit. O tom, že existuje úzká souvislost aktivity řečového okolí dítěte a jeho úrovně komunikace mluví i J. A. Komenský:

„Ale to již přijde samým zvykem: Jakou výslovnost dítě slyší, takové uvyknou... Věc tu není co třeba přikazovati.“ (D. Kutálková, 1992, 58)

Děti se učí nápodobou verbálního vyjádření, které má selektivní charakter, přijímají sdělení, když chápou jeho smysl. Děti se učí pokusem a omylem, spontánně i nápodobou. Napodobují sdělení, jestliže je pro ně zajímavá jeho forma nebo obsah, a pak je používají ve svém projevu. Někdy se děti učí i pod určitým tlakem okolností. I L. S. Vygotskij uvádí, že „složitý a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji prostředků komunikace“ (1970, 106).

Řeč je vrcholná, nejdokonalejší pohybová aktivita člověka. Její utváření je závislé na plynulém rozvoji celkové motoriky, na dobré koordinaci pohybů hlavy, těla, rukou a nohou. Mimořádný význam pro úspěšné rozvíjení jazyka a řeči má obratnost vedoucí

ruky, výchovné potlačení – vědomé i nevědomé – prioritní aktivity vedoucí ruky má svůj nepříznivý odraz ve vývoji řeči dítěte.

Vývoj dětské výslovnosti neprobíhá u všech dětí stejně. Ideálem by však bylo, kdyby všechny děti vstupovaly do první třídy s řečí náležitě rozvinutou a s artikulací bezchybnou. Realisticky musíme počítat s tím, že se to v plné míře nepovede. Vývoj v žádné složce není u všech dětí stejně nalinkován – a není nalinkován ani ve vývoji řeči. Ba právě ve vývoji řeči jsou mezi dětmi větší rozdíly než v ostatních duševních funkcích. Jestliže se řeč nevyvíjí nebo je nějak narušena, prožívají rodiče těchto dětí velké napětí.

Co nám pomáhá, aby se dítě naučilo správně mluvit?

Podle mého názoru je to především

- neporušené vnímání (zvláště sluch a zrak), včasné rozpoznání horšího zraku nebo sluchu umožňuje speciální vedení a použití cílených metod k nápravě a rozvoji
- příležitost k zážitkům, to, co dítě samo dělá a prožívá, to dokáže lépe vyjádřit
- příležitost k naslouchání a vyprávění (nenutíme k vyprávění), nasloucháme dítěti a ono naslouchá nám, důležité je aktivní naslouchání
- hodnocení, tedy více povzbuzení, ocenění, pozitivní zpětné vazby
- setkávání s knížkou – pohádky, říkanky, obrázky
- rozvíjení hrubé i jemné motoriky – pohyb, hry
- zpívání, rytmižace, tancování
- tvořivá dramatika

Děti se rozvíjí v komunikaci s dospělými, vrstevníky, ovlivňují je média.

V komunikaci s dospělými používají zdvořilejší způsob vyjádření, vyhýbají se nežádoucím výrazům, očekávají okamžité porozumění dospělého.

V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo, často používají specifické výrazy a oslovení, které by bylo pro dospělé nepřijatelné.

V komunikaci s mladšími dětmi se předškoláci dokáží přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a potřebám. (M. Vágnerová, 2000)

Podle výsledku výzkumu (V. Tesařová, 2005) byly děti verbálně aktivní s matkou, lépe udržely pozornost, přemýšlely díky vedení matky, používaly bohatší slovník. Na rozdíl

od komunikace s dospělým je komunikace s vrstevníky dynamičtější, méně konvenční, avšak chudší na slovní zásobu a výpovědi stimulující k přemýšlení. Výsledky byly diskutovány z hlediska možného vlivu každého z obou prostředí na další rozvoj komunikace a řeči. Videotréninkem interakcí se zabývala ve své práci I. Brožová (2002). Videotrénink byl právě zaměřen na metody rozvoje a podpory komunikace v rodinách i předškolních institucích. Uvádí, jak ovlivňují účastníky komunikace i další proměnné – prostor, čas, formy, způsob, účastníci komunikace, kulturní a etnické rozdíly, rozdíly způsobené odlišnou rodinnou výchovou atd.

Pokud bychom chtěli vymezit základní vnější podmínky pro rozvoj řeči a komunikace, zjistíme, že dnešní dítě má většinou dostatek, dost často nadbytek informací všeho druhu, ale přijímá je pouze pasivně. Tak se snižuje schopnost jeho soustředění. Dítě má dnes nedostatečnou nabídku motorických, pohybových aktivit, což se odráží i v mluvení, jakožto také motorické aktivitě. Dítě se nachází v tzv. zvukovém smogu, nadbytku zvukových a jiných podnětů, které omezují sluchové vnímání, tedy akustickou verbální pozornost a paměť. Proto dnešní dítě slyší, ale neposlouchá a nenaslouchá, dívá se, ale nevnímá, nevidí.

3.2. Problematika narušeného vývoje řeči a komunikace

Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství. „*Řečový handicap může přinášet řadu obtíží v sociální interakci (postavení a uplatnění ve skupině, navazování vztahů, sdílení), ovlivňovat vývoj osobnosti (sebehodnocení, sebedůvěru, emocionální, motivační a aspirační složku, zájmy, uspokojování potřeb), učení, později i profesní orientaci či uplatnění.*“ (J. Bednářová, 2007, 30) Řeč je důležitá pro vytváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině. Dítě, které nemluví, používá řeč těla, zlobí se nebo naopak se stáhne do sebe, straní se, cítí se ukřivděné, méněcenné, má obavy z komunikace, mluvní negativismus. Dítě špatně mluvící může být dospělým podceňováno, hodnoceno jako podprůměrné.

I. Bytešníková (2006, 39) uvádí, že v současné době je **narušený vývoj řeči** definován jako „*strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, eventuálně i veškerých*

oblastí vývoje řeči, tzn. osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte“. Problematice narušeného vývoje řeči se věnuje logopedie, obor speciální pedagogiky, který se zabývá edukací a integrací jedinců s poruchou komunikace. Logopedická intervence představuje logopedickou prevenci, diagnostiku i terapii. Deficity vývoje řeči se mohou projevat ve všech výše uvedených jazykových rovinách.

Protože se s tímto narušením setkáváme i v praxi mateřských škol, chtěla bych uvést přehled poruch řeči a komunikace.

3.2.1. OPOŽDĚNÝ VÝVOJ ŘEČI (dysfázie)

Pokud dítě nemluví vůbec nebo jen málo ještě po třetím roce věku, jedná se o opožděný vývoj řeči. Ten může mít různé příčiny a podle toho se liší i léčba.

Opožděný vývoj řeči prostý

Nejčastějším zdrojem příčin je sociální prostředí (signály dítěte nejsou vyslyšeny), dále dědičnost, citová deprivace, nedostatek mluvního kontaktu, ale i nadbytek péče o řeč (dítě řeč nepotřebuje, stačí jen naznačit a přání je splněno). Přechodné opoždění vývoje řeči mohou způsobit i nedostatky ve zrakovém vnímání

Tento vývoj lze velmi rychle upravit správnou logopedickou a výchovnou péčí.

Opožděný vývoj řeči na podkladě sluchových vad.

Děti, které se se sluchovou vadou narodí nebo ji získají v raném věku, mají opožděný vývoj řeči vždy. Včasné rozpoznání vady a přidělení sluchadla má klíčový význam pro rozvoj dítěte, jeho intelektu.

Sluchové vady mohou být vrozené nebo získané. Čím těžší ztráta sluchu, tím větší jsou její důsledky pro řeč. Vady mohou být způsobeny poškozením středního ucha (převodní vada) nebo ucha vnitřního (vnímací vada). Závažné důsledky pro dítě má i nepoznaná vada sluchu.

U těžkých sluchových vad jsou porušeny všechny modulační faktory, zejména melodie. Jestliže je dítě rehabilitováno pozdě nebo špatně, je řeč nápadná a špatně srozumitelná. Důležitý je intelekt dítěte a rozvoj zrakového vnímání – odezírání. U nedoslýchavosti může jít jen o lehké opoždění, dítě by mělo navštěvovat mateřskou školu. Získaným vadám sluchu se lze vyhnout prevencí onemocnění sluchového aparátu a omezováním hladiny hluku.

Opožděný vývoj řeči u dětí s poruchami mluvidel

Porucha mluvidel sama o sobě nezpůsobuje opožděný vývoj řeči. Dítě sice mluví méně a hůře vyslovuje, ale chápe význam slov, má dostatečnou slovní zásobu a užívá gramatické tvary v příslušném věkovém období. Děti s vrozeným rozštěpem rtu nebo patra mají vývoj řeči opožděn jen někdy podle intelektu, výchovy, rodinného prostředí a dobrého mluvního vzoru. Tyto děti jsou od narození ve zdravotnické péči, proto opoždění řeči bývá včas rehabilitováno. Součástí léčby je i předoperační a pooperační logopedická péče.

Pokud je dobrá spolupráce s rodinou, dosahuje se u většiny dětí velmi dobrých kosmetických výsledků i kvalitní řeči.

Opožděný vývoj řeči při poruchách centrální nervové soustavy

(viz následující kapitola)

3.2.2. CENTRÁLNÍ PORUCHY ŘEČI

Vývojová dysfázie

Vzniká na základě dětské mozkové obrny. Je častější u chlapců, což souvisí s pozdějším vyzrání jejich nervové soustavy. Je to porucha, kde opoždění řeči je hlavním a prvním příznakem. Její příčinou bývá obvykle lehká mozková dysfunkce, závažnost poruchy závisí především na rozsahu poškození nervových funkcí. Postihuje nejen výslovnost, ale i slovní zásobu a gramatickou strukturu řeči. Děti umí skoro všechny hlásky jako přírodní zvuk, ale nedokáží je spojit do slova. Objevuje se porucha rytmu a tempa řeči. Celkově dělá řeč dítěte dojem, že jde o cizince. Děti mají i poruchu krátkodobé paměti, chybné zrakové vnímání je patrné při kresbě. Kresba je velmi nápadná, primitivní, dítě často kreslí zprava doleva a vzhůru nohama, nedokáže vybarvovat, nedovede napodobit vzor, nápadné je padání obrázku ke straně.

Podstatou úspěšné rehabilitace je zaměření na celkové chování dítěte, integrace do běžných zařízení alespoň v předškolním věku. Je to pro dítě motivace, musí se s ostatními dětmi dorozumět. Největší subjektivní potíže mají často děti s lehčími typy této poruchy, neboť může být zaměněna za prostý opožděný vývoj řeči, patlavost nebo mentální defekt. Téměř vždy se využije odkladu školní docházky. Dysfatické rysy se

obvykle podaří zvládnout ještě před nástupem do školy. Pokud by se to nepodařilo, je třeba najít dítěti speciální školu.

Jak se projevuje dysfázie v jednotlivých jazykových rovinách:

- foneticko-fonologická – dítě má problémy s fonetickou diferenciací, analýzou a syntézou, sluchovou pamětí, může být nedokonalá výslovnost – dítě artikulačně náročnější slova komolí, zkracuje, je artikulačně neobratné, objevuje se také spodoba ostrých a tupých sykavek či měkkých a tvrdých slabik
- morfologicko-syntaktická – neobratnosti v tvarosloví a větosloví (dysgramatismy), oslabený jazykový cit
- lexikálně-sémantická – menší slovní zásoba, děti postrádají verbální pohotovost a obratnost, děti odpovídají stručně, s nejistotou, pomalu, je pro ně těžké vyprávět, popisovat obrázek, je nutno jim klást otázky, někdy se projeví i nedostatky v porozumění řeči, chápání textu, zadání, výkladu
- pragmatická – menší mluvní apetit, v komunikaci jsou děti pasivnější, obtížné pro ně udržovat konverzaci, klást otázky, vyjadřovat se, vystupovat mezi lidmi... (J. Bednářová, 2007)

Vývojová afázie

Afázie je ztráta již nabyté schopnosti komunikovat po organickém poškození mozku (například po úrazu hlavy či operaci). Příznaky se liší podle místa a rozsahu poškození mozku a u dětí i podle toho, ve které vývojové fázi byl poškozen. Ošetření takového dítěte patří výhradně do rukou lékaře a klinického logopeda.

3.2.3. PORUCHY ARTIKULACE, ČLÁNKOVÁNÍ

Dyslalie (patlavost)

Jedná se o souborné označení pro různé formy nesprávné nebo porušené výslovnosti jedné nebo několika hlásek.

Příčiny patlavosti

- nesprávné mluvní vzory v prostředí dítěte
 - vady výslovnosti rodičů, hlavně matky, jejich mazlivě znetvořená výslovnost, dále vady výslovnosti sourozenců, kamarádů, spolužáků, vzor učitelky MŠ, vliv mají ale i masmedia

- vady sluchu
 - ty se uplatňují podle druhu a stupně, porucha fonemického sluchu je také častou příčinou zdeformované výslovnosti
- nevhodné výchovné postupy
 - mohou vzniknout všechny typy poruch výslovnosti
- poruchy v centrálním nervovém systému /oligofrenie
- nevyrovnaný vývoj řeči
- nepodnětné prostředí, citově chudé
 - děti mluví většinou později, ale i hůře, nevytváří se základ komunikace
- potlačování přirozené laterality
- motorická neobratnost a zaostalost
 - děti neobratné mají výslovnost horší než děti pohybově zdatné
- organické změny mluvidel (dyslálie retná, zubní, jazyková, paterní)

Druhy patlavosti

Patlavost může postihovat hlásky, slabiky, slova. Podle toho rozlišujeme dyslálii hláskovou, slabikovou a slovní.

Hlásková patlavost má tři formy :

- mogilálie - dítě hlásku vůbec netvoří (dítě místo ruka říká –uka)
- paralálie – dítě hlásku nahrazuje hláskou jinou (místo koruna – koluna)
- hláska je vytvářena, ale nesprávně, patologicky v jiném artikulačním místě, hláska je zvukově deformována (označujeme příponami –ismus k řeckému názvu hlásky, např. rotacismus, sigmatismus..)

Slovní patlavost:

dysgramatismus – dítě nedokáže používat gramatických forem, řadí slova za sebe bez skloňování a časování

Akatafázie – neschopnost utvořit větu

Patlavost lze velmi snadno zaměnit za jiné závažnější poruchy (dysartrii, dysfázii, nedoslýchavost).

Prevence poruch výslovnosti

Kromě základních postupů a metod společných pro rozvoj komunikace se prevence poruch výslovnosti zaměřuje především na rozvoj obratnosti mluvidel a fonemického sluchu a na vhodné výchovné postupy při korekci nesprávné varianty hlásky. Pokud hry a postupy vhodné pro řízení fyziologického vývoje nepřinášejí žádoucí výsledky, je nutná konzultace na logopedickém pracovišti.

Nejvhodnější dobou pro úpravu je přibližně věk kolem pěti let. To už dítě umí i chce cíleně spolupracovat, což je nezbytnou podmínkou k úspěšnému odstranění poruchy.

Jsou prováděny výzkumy sledující výslovnost žáků 1. ročníků již od padesátých let minulého století s obdobnými výsledky. Počty žáků s vadnou výslovností se pohybují od 30% výše. Rozsáhlé šetření uvádí Benešová (In O. Zelinková, 2001, 89). Toto šetření „...zahrnovalo 5599 žáků v Praze, tj. 40% populace dětí, které nastoupily do školy v roce 1989. Mezi nimi bylo diagnostikováno 38,13% dětí s nesprávnou výslovností.“ Nejčastější byla nesprávná výslovnost hlásky ř, pak s, c, z a hláska r.

O. Zelinková (2001) uvádí faktory, které správnou výslovnost ovlivňují

- vzor blízkých lidí
- dostatečně rozvinuté a rozvíjené sluchové vnímání
- rozvoj motoriky, především motoriky artikulačních orgánů

Vývojová dysartrie

Jedná se o poruchu artikulační složky mluvy, je to celková porucha vyslovování – na rozdíl od dyslálie. Je jedním z příznaků dětské mozkové obrny. Dítě nedokáže nastavit mluvidla tak, aby mohlo hlásky správně vyslovit. Tyto děti mívají často potíže i s polykáním a nadměrným sliněním i v pozdějším věku. S vyžíváním centrální nervové soustavy se příznaky zmenšují, zůstává pak nápadná výslovnost sykavek a hlásek L R Ř (vyžadují přesnou polohu jazyka).

Tuto organickou poruchu lze snadno zaměnit za patlavost. Řeč vypadá stejně, ale příčina je rozdílná.

3.2.4. PORUCHY PLYNULOSTI (FLUENCE) ŘEČI

Koktavost

Koktavost je závažná porucha, má mnoho podob i mnoho různých příčin.

Riziko koktavosti stoupá vždy v obdobích, kdy je dítě vystaveno výrazně zvýšeným nárokům.

1. kritické období – 3-4 rok (i mladší děti, které začínají brzy mluvit), když dítě začíná mluvit ve větách. Schopnost mluvit se opoždí za schopností rozumět. Dítě několikrát opakuje to, co již řeklo. Jestliže opakuje větší celky, pravděpodobně koktat nebude. Děti si svých obtíží nejsou nikterak vědomy.
2. kritické období – nástup do školy, podstatná změna v životě dítěte. Zde již nejde pouze o vývojovou poruchu, ale o diagnozu koktavost s plným dosahem nejen na řeč, ale i na sociální vztahy

Riziko vzniku je ovlivněno i vnitřním stavem dítěte – projeví se u dětí nervově labilních, dětí s neurotickými projevy, dětí často nemocných, dále u dětí, které rychle dohánějí opožděný vývoj řeči, dětí s neurologickým nálezem a perinatálními komplikacemi a v neposlední řadě hraje úlohu i rodinný výskyt, pohlaví dítěte (dvakrát více chlapců) a do jisté míry i roční doba (větší výskyt na jaře i na podzim).

Příčiny vzniku

- špatné výchovné metody – výchova chladná, perfekcionistická, nedůsledná
- změny – nástup maminky do zaměstnání, narození sourozence, stěhování,
 - nástup do mateřské školy, pobyt v nemocnici, rozvod,
 - traumatizující zážitek – smrt blízkého člověka, silný kladný zážitek
- hospodaření s dechem (nádech uprostřed mluvního celku a tam, kde by nádech měl být, není, dýchání ústy, zvětšená nosní mandle
- vyjadřovací neobratnost – příčinou můžou být nedostatky ve výchově nebo nadměrné sledování televize a videa
- napodobení – toto riziko není příliš velké
- nepoznaná porucha sluchu – nutno nalézt příčinu a odstranit ji

Na vzniku koktavosti se málokdy podílí jen jedna příčina. Koktavost způsobuje dispozice a trauma. Čím větší je dispozice, tím menší trauma stačí ke spuštění poruchy a naopak.

Příznaky koktavosti v řeči

Koktavost se neprojevuje při šeptání, zpěvu, v jiné situaci, v nezvyklé poloze. Jestli to tak není, je nutno považovat situaci za velmi vážnou.

Objevují se klony (opakování první či poslední slabiky, protahování délky slabik), pak tony (závažnější, dítě tlačí na první slabiku a až po překonání křeče vyrazí celé slovo), nejčastěji tonoklony, dále skrytá koktavost (grimasy v obličeji, pohyby), nepravidelné dýchání, tvrdé hlasové začátky...

- tělesné

Jedná se o souhyby, tělesné projevy, tiky, Froschelsův příznak (pohyb nosních křídel).

Rodiče volí podle svého založení různé způsoby, aby problémům zabránili – negativní postoj, přehnaný postoj a represivní postoj (chovají se ke koktavosti jako k nežádoucímu chování)

Každé dítě s touto poruchou by mělo být léčeno odborníky.

Nutná je i úprava výchovného prostředí :

- nepřipustit, aby dítě zápasilo se slovním výrazem, aniž bychom mu nepomohli
- neokřikovat dítě, když se zaráží
- nenutit dítě opakovat slova nebo věty v běžné mluvě
- trpělivě dítě vyslechnout, poskytnout mu dostatek času na vyjádření
- nenápadně pomáhat dítěti vhodným výrazem či doplněním věty
- nikdy nedopustit posměch ostatních dětí ani nežádoucí pozornost dospělých
- v MŠ se dítě snažíme zapojit do všech činností, hodně rytmizujeme
- nevylučovat dítě z veřejné produkce ani je k ní nenutit

Odstranění poruchy nebo její podstatné zlepšení lze očekávat asi u tří čtvrtin případů.

Breptavost

Na rozdíl od koktavosti nepůsobí breptavost dítěti téměř žádné potíže. Příznakem je rychlá mluva a nedbalá artikulace. Breptavému není často vůbec rozumět. Příznaky se projevují na řeči – časté vdechy, nesprávná výslovnost, vynechané části slov, obsahová chudost.

Breptavost je na rozdíl od koktavosti zvládnutelná vůlí. Můžeme dítě tlumit slovně, ale i gestem a dítě reaguje.

Prevencí je tedy vzor klidné mluvy se správnou výslovností a přináší lepší efekt než následná reedukace.

3.2.5. PORUCHY ZVUKU ŘEČI

Rinolalie (huhňavost)

Jedná se o poruchu rezonance řeči, projevuje se zvýšením nebo snížením nazality, nosovosti. Huhňavost dělíme na

- huhňavost zavřenou (rhinolalia causa)

dítě má překážku v nose, pojí se s poruchou nosního dýchání, jedná se většinou o zbytnělou nosní mandli

- huhňavost otevřenou (rhinolalia aperta)

vzduch při mluvení utíká nosem, jde o poruchu patrohltanového uzávěru, jedná se o rozštěpy patra

Palatolalie

Narušená komunikační schopnost v oblasti zvuku řeči způsobená rozštěpem v obličejové části.

3.2.6. PORUCHY NEUROTICKÉ A PSYCHOTICKÉ

Mutismus

Jedná se o poruchu, která se projevuje nepřítomností nebo ztrátou řečových projevů, které nejsou podmíněny organickým poškozením CNS. Mutismus dělíme na:

- elektivní mutismus (mluvní negativismus)

Jde o tzv. výběrové oněmění. Pro tuto poruchu je typické, že dítě dočasně nemluví, ztrácí řeč jen za určitých okolností a situací. Dítě si nevědomky vybírá, kdy a s kým nepromluví.

Příznak vzniká výchovnou chybou, ale dá se vhodnou výchovnou péčí odstranit. Příznaku si zdánlivě nevšímáme, protože vynucování si mluvení, slibování odměn, nadměrný zájem, výčitky i trest, je zbytečné. Nesmíme ale přehlédnout snahu o komunikaci. Se získáním jistoty v nové situaci elektivní mutismus většinou spontánně odezní.

- totální mutismus

Příznakem totálního mutismu je ztráta řeči po duševním úrazu. Na rozdíl od mluvniho negativismu se dítě o komunikaci snaží, ale ta se nedaří. S touto poruchou se u dětí setkáváme vzácně, péči zajišťují lékaři.

Systém péče o jedince s narušenou komunikační schopností je mnohotvárný, otevřený, přístupný a komplexní. Zahrnuje odbornou činnost zdravotní, sociální, speciálně pedagogickou a psychologickou. Součástí péče je prevence a depistáž dětí vyžadující zvláštní péči od nejútlejšího věku dítěte v rodině, v předškolních zařízeních a ve zdravotnických zařízeních. Logopedickou péči zajišťují logopedičtí asistenti, logopedové ve školství i ve zdravotnictví, speciální pedagogové ve speciálně pedagogických centrech. O většinu dětí s vadami řeči je pečováno ambulantně. Děti navštěvují běžnou mateřskou školu nebo speciální třídu při běžné mateřské škole. Některé děti s těžšími vadami (například dítě po plastické operaci rozštěpu patra) vyžadují různě dlouhý pobyt ve speciální mateřské škole a speciální základní škole pro děti a žáky s vadami řeči a nemluvcí. Po úpravě vady se vrací zpět. Při speciální škole se zřizuje speciálně pedagogické centrum. Škola a centrum plní diagnostickou, poradenskou a terapeutickou funkci a spolupracuje s dalšími odbornými pracovišti.

Výzkum, který se zabýval rozvojem komunikačních dovedností RVP PV v mateřských školách regionu Pohořelice (H. Křivánková, 2008), prokázal, že učitelky pracují se všemi dětmi, jak s intaktními tak s dětmi s narušenou komunikační schopností, stejně. Výzkum neprokázal skutečnost, že čím je hojnější výskyt dětí s narušenou komunikační schopností ve třídě, tím více se snaží učitelé zapojit do logopedické prevence. Převážná část respondentek učitelek sdělila, že nemá dostatečné kompetence, aby mohla takováto opatření provést. Myslím si, že ale je v možnostech mateřských škol a učitelek provádět prevenci poruch řeči a zajistit logopedickou asistentku, logopeda přímo v mateřské škole.

3.3. Komunikace v rodině v rámci primární socializace

Rodina uspokojuje do předškolního věku prostřednictvím svého působení všechny základní potřeby dítěte, pomáhá utvářet osobnost dítěte. Rodinná interakce je realizována prostřednictvím komunikace, verbální, ale i neverbální. Komunikace mezi členy rodiny má složku obsahovou (konkrétní sdělení nebo požadavek) a vztahovou (tón, zabarvení hlasu, způsob komunikace s dítětem). (Z. Třesohlavá, M. Černá, M. Kňourková, 1990) Nejdůležitější je prvotní komunikace dítěte s matkou, což bylo prokázáno psychologickými studiemi, například studií růstu a vývoje dítěte z let 1956¹-1980, jak

uvádí M. Havlíková (2000). Ty děti, které a matkou běžně komunikovaly, měly náskok nejen v rozvoji řečových schopností, ale i v rozvoji intelektu.

Rodinná interakce a komunikace souvisí se **stylem výchovy**. Můžeme ji tak dělit na autoritativní (nerespektuje individualitu dítěte, v období negativismu není vhodný), liberální (bez zákazů a příkazů, tato výchova vyžaduje, aby rodiče byli vhodnými vzory jednání) a demokratickou (spolupráce, respekt, součinnost, společně se radí a zdůrazňuje se vzájemná pomoc a odpovědnost).

Myslím, že všichni autoři se shodují v názoru na důležitost **komunikace v rodině**, neboť souvislá, samostatná řeč dítěte vyžaduje příklad, vzor, dítě se učí nápodobou. Čím bližší je dítěti osoba, jejíž řeč napodobuje, tím je jeho nápodoba pečlivější a tím více se snaží. Proto má tak velký význam maminčino nebo tatínkovo vyprávění nebo předčítání. Vlastní příklad by neměl být nahrazen profesionálem, nahrávkou*„Je potřebné dodržovat určitou rovnováhu mezi neosobními projevy cizích lidí a citově podbarveným a pro dítě přitažlivým projevem nejbližších....“* (J. Berdychová, L. Bělinová, M. Brtníková, 1980, 30)

Rozvoj komunikačních schopností je „... přímo úměrný tomu, jak se dospělí dítěti věnovali. A tak jsou mezi předškolními dětmi velké rozdíly. Některé dokážou vyprávět jednoduchou pohádku, jiné mají potíže, mají-li říci, co před chvílí dělali ve školce. Jedny komunikují bez zábran, pro jiné je mluvní kontakt s dospělými stálým zdrojem napětí.“ (D. Kutálková, 2005 a, 17)

D. Kutálková (1996 a) vymezuje základní **pravidla pro rozvoj řeči**

- dostatek přirozených podnětů
- respektování věku dítěte
- respektování dosaženého stupně vývoje –žádnou z etap nelze přeskočit, kalendářní věk je však obecným měřítkem, důležité jsou schopnosti dítěte, biologický věk
- zájmy – důležité, aby dítě činnost bavila
- pochvala, ocenění –dobré pokusy oceníme, nepovedené nekomentujeme
- trpělivost
- výběr podnětů – TV, video, internet, knihy, stavebnice, pastelky
- rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti
- dialog předpokládá dva lidi – mimoverbální kontakt

Metody úspěchu

- realita – při rozvoji dítěte i jeho řeči je nejdůležitější a první zdroj informací reálný svět, příroda a předměty kolem nás
- hra – při spontánní hře fungují obranné mechanismy, dítě se nemůže přetížet oproti sledování televize
- práce – realita je zábavnější než film – pečení, rozdělávání ohně...
- obrázky a knížky

V osmdesátých letech minulého století vyvolaly mimořádnou pozornost výzkumy Bernsteina, orientované na osvojování jazykových kódů dětmi. **Jazykový kód** představuje, podle Z. Heluse (2007, 247), „*způsobilost jedince realizovat řeč v různých sociálních kontextech*.“ Bernstein rozlišuje u dětí dva kódové typy:

- rozvinutý / laborovaný kód osvojování jazyka – bohatý slovník, složitá větná stavba, početná podstatná a přídavná jména, vedlejší věty, je výsledkem řečové kultury rodiny
- omezený / restringovaný jazykový kód – chudý slovník, jednoduchá věta, nezvládnutá gramatická a syntaktická pravidla, dítě špatně rozumí a samo obtížně formuluje, je výsledkem socializace v rodině, kde chybí vyprávění, naslouchání, kde se nečte *atd.*

Jednou z metod Bernsteinova výzkumu jazykových kódů bylo vyprávět po shlédnutí čtyř obrázků příběh. Pětiletý předškolák s rozvinutým jazykovým kódem použil ve vyprávění 13 podstatných jmen a pouze 6 zájmen. Typické vyprávění stejně starého předškoláka s omezeným kódem obsahoval 2 podstatná jména a 14 zájmen. (Z. Helus, 2007)

Pro mnohé rodiče je v dnešní době někdy velmi náročné, aby si udělali čas na své děti a komunikovali s nimi. Především v tomto předškolním období, kdy se většina maminek vrací do práce, je pro ně obtížné, aby našly sílu a klid na to vnímat své dítě a udělat si čas na společně strávené chvíle. Podceňovat bychom neměli ani vliv otce při komunikaci s dítětem.

Úroveň jazyka ovlivňuje **sociálně-kulturní prostředí domova**. Některé děti pochází z méně podnětného prostředí a v důsledku toho jsou jejich vyjadřovací schopnosti méně rozvinuté. To je označováno jako jazykový deficit. Mezi významné faktory sociálně-

kulturního prostředí patří podle P. Gavory (2005) vzdělání a zaměstnání rodičů, vybavení domácnosti knihovnou, televizorem, počítačem atd., vzdělávací aspirace rodičů, jejich kulturní zájmy, podpora komunikace ze strany matky (zejména v raném dětství), podpora čtení rodiči, vlastní knihovna dítěte, vlastní studijní kout nebo pokoj dítěte.

Media nemají však pouze příznivý efekt, ale jsou také velkým nebezpečím pro rozvoj dětské řeči. Dítě, které pasivně sedí před obrazovkou, nemůže ovlivnit výběr námětu, upravit jej podle fantazie a to je v rozporu s jeho přirozeností. Dítě se dívá na televizi, ale neposlouchá, neboť zrková informace jej naplno zaměstnává. Většinou tomu nerozumí a pokud mu to dospělý, který se dívá s dítětem, nevysvětlí a nenaučí ho vybírat si pořady a televizi vypnout. *„Podle různých výzkumů a šetření“*, jak uvádí D. Kutálková, (2005 a, 38) *„zapínají televizi rodiče zejména proto, aby měli od potomka chvíli klid...dětí, které tráví mnoho času před televizní obrazovkou, mají nápadně chudou slovní zásobu, nedokážou se samostatně vyjadřovat, jejich slovník často připomíná comics. Pobyt dětí před obrazovkou by neměl ve věku 4-5 let přesáhnout 20 minut denně. Jinak si dítě zvyká slyšet, ale neposlouchat, dívat se, ale nevidět.“* Dle výzkumu (D. Kutálková, 2005 a) se denně na televizi dívá více než 50% dětí starších 4 let, čas u obrazovky se pohybuje denně u předškolních dětí kolem 2 hodin. Většina dětí se dívá sama bez přítomnosti dospělého. Stabilitních 15-20% dětí sleduje ranní pořady před půl osmou a večerní až 30%. Výsledkem tak může být potlačení fantazie, otupování paměti i schopnosti se soustředit, ale i omezená schopnost naslouchat jiným lidem. Nereálné sociální chování postav televizních filmů se kóduje jako norma, násilí tlumí schopnost empatie, vyvolává trvalý pocit strachu. Značné znalosti, načerpané z televize, ostře kontrastují s nedostatečnou vyjadřovací obratností, s neschopností je sdělit. Slovní zásoba obsahuje plno nepřesně pochopených slov, v jazykovém citu jsou také nedostatky. Je vhodné, aby dospělí sledovali pořad s dětmi v předškolním věku do 20 minut denně a pak si o něm společně vyprávěli. D. Kutálková (2005 a, 76) uvádí, že to stačí k tomu *„aby se dítě naučilo vnímat základní dějovou linii, sdělovanou specifickými televizními prostředky. Aby bylo schopno hodnotit to, co vidí, a formulovat, zda se mu to líbí nebo ne.“* Pak se rozvíjí i aktivní slovní zásoba, schopnost vyprávět a správně se vyjadřovat, upevňuje se vlastní regulace, děti se naučí „vybírat a vypínat“.

Také **komunikace s počítačem** poškozují komunikační dovednosti, pravděpodobně i více než televize. Počítač mluví méně i jinak, nevyžaduje vnímání neslovních informací, např. gest a mimiky. U počítačových dětí je silně narušena řeč.

Mnohem důležitější pro dítě je **poslouchání pohádek, vyprávění, prohlížení knih s dospělým, různé slovní hry, rytmizace říkadel, hudební aktivity a zpívání, návštěva divadelního představení.**

Výzkumy týkajících se komunikace a využívání různých médií v rodině se zabývala D. Kutálková (2005 a), zkoumala právě ~~tato~~ aktivity v rodině pomocí dotazníku rodičům. Dle tohoto výzkumu a odpovědí rodičů si knížky prohlíží děti ve věku 4-5 let 50% s dospělým, 26% samy, zbytek se sourozencem. V rozmezí věku 5-6 let si 42% dětí prohlíží samy a v 6-7 letech stoupá procento, kdy si dítě prohlíží se sourozencem, nebo mu sourozenec čte. 43% rodičů si s dětmi v tomto období knihy neprohlíží. Pohádku dětem v tomto věku čte čtvrtina rodičů jednou týdně a zbytek ještě méně. Děti mají mnoho knížek, ale nedokážou je používat, stoupá počet dětí, které nemají své oblíbené knížky, nečtou. Knížky by měly být předstupněm televize, protože pokud je tomu naopak, dítě si těžko bude zvykat na knihu. Na tom, že děti málo čtou se však podílí i škola a osnovy a poměrně rychlý nástup čtení v 1. třídě. Je to náročné, děti pak rády nečtou.

Podle výzkumu se 21% chlapců a 10 % dívek také nerado učí básničky, doma se neučí básničky vůbec 15% chlapců a 7% dívek. Tedy třetina kluků a pětina dívek nemá k básničkám dobrý vztah. Toto vychází z hodnocení rodičů. Já z pozice učitelky a matky bych toto rozporovala. Děti podle mých zkušeností rytmizují, říkají říkadla a básničky rády, rády je také spojují s pohybem. Důležitý je ale určitě způsob a motivace k nácviku.

Obdobné je to také s písněmi, které mají kromě obsahu a rytmu ~~mají~~ navíc ještě melodii a tempo. Domácí zpívání je ještě méně časté než učení básniček a přitom tak potřebné.

Podle výzkumu D. Kutálkové (2005 a) navštívilo divadelní představení alespoň jednou 50% předškolních dětí/a to zásluhou mateřské školy. Pravidelnější návštěvy uvádí 20% rodičů, 30% se nevyjádřilo.

Také A. Kucharská (2004) poukazuje ve své knize na nezastupitelnou roli čtení nebo vyprávění pohádek, příběhů. Sledování televize a poslouchání rozhlasu doporučuje však jen okolo 30 minut vcelku a s dospělým, který může pořad objasňovat a komentovat.

Tady mají šanci pomoci i učitelky mateřských škol, tedy odbornice na předškolní vzdělávání. Ty mohou rodiče seznamovat s činnostmi a aktivitami, jež děti rozvíjejí, nabízet publikace pro rodiče i knihy a časopisy pro děti, vhodné programy pro počítač, mohou pořádat besedy a semináře s odbornými pracovníky, individuálně s rodiči hovořit o vývoji jejich dítěte. **Spolupráce učitelek a rodičů** má tedy nezanedbatelný význam pro vývoj dítěte. Je proto zajímavé, že podle S. Kořátkové (2008, 91) se učitelky shodnou v tom, že se rodiče spolupráci spíš vyhýbají. Důvodem může být „...že se rodiče v mateřské škole necítí dobře, neví, jak se zde mají a mohou chovat, nemají vytvořené bližší vazby a vztahy ani s učitelkami, ani s ostatními rodiči. Mohou si také připadat, že je jejich chování sledováno a posuzováno...“ Tato situace je však ovlivněna přístupem učitelek k rodičům, dnes se upřednostňují nedirektivní přístupy jako je akceptace (přijetí), empatie (vcítění), autenticita (tedy přirozenost), aktivní naslouchání a jako prostředek empatický rozhovor. Tyto přístupy učitelek jako odborníků by mohly pomoci k navázání bližší spolupráce rodin a mateřských škol, které je vždy potřebné a ku prospěchu dětí.

3.4. Komunikace v MŠ v rámci sekundární socializace

Komunikace a interakce v blízkých vztazích umožňuje předškolnímu dítěti pronikat do běžných i náročnějších situací a orientovat se v nich v rámci jeho sekundární socializace.

Dítě postupně potřebuje další osoby ke komunikaci mimo okruh rodiny. V tomto období se dostává do popředí **učitelka MŠ**, se kterou se dítě každodenně setkává. Děti v předškolním věku jsou na rozdíl od ostatních stupňů škol nejvíce otevřeny komunikaci s dospělým, s pedagogem. Dítě má velkou potřebu dialogu, sdělovat, vyprávět, předávat, obohacovat se světem druhého, učit se od ostatních, komunikovat. (M. Havlíková, 2000) **Mateřská škola** navazuje na řečový rozvoj dítěte, se kterým přichází z domova a dává mu dostatek příležitostí k řečovému projevu, rozvíjení dialogů, vzájemnému naslouchání i naslouchání čtenému textu a vyprávění. Rozšiřuje dětem slovní zásobu, umožňuje zpracovávat významy slov, experimentovat se slovy, vymýšlet si hádanky, vtipy (podle J. Piageta je vymýšlení vtipů nejvyšší mírou stupně porozumění jazyku).

Dítě přichází do mateřské školy z rodiny zpravidla ve věku tří let. Záleží dnes na rodičích, zda tuto nabídku využijí. Dnes se začínají objevovat i jiné možnosti, rodiče si také mohou ponechávat dítě doma. Ale většina rodičů dospívá v této době k závěru, že dítě potřebuje kontakt s vrstevníky, jinou autoritou a samozřejmě rodiče musí z finančních důvodů nastoupit zpět do práce. Dítě v tomto věku je již schopné se bez problémů adaptovat. Některé mateřské školy také vytváří adaptační programy, které pomohou dítěti i rodičům překlenout tuto náročnou situaci. Dítě se postupně naučí soužití ve vrstevnické skupině a mateřská škola se jeví jako optimální a bezpečné místo pro nacházení vlastního Já prostřednictvím reakcí druhých.

Pro děti předškolního věku je příznačná „*velká komunikační iniciativa*“. (S. Koťátková, 2000, 62) I když jsou mezi dětmi individuální rozdíly, je předškolní období charakterizováno zvýšeným komunikačním reagováním. Komunikační spontánnost vedoucí ke komunikační obratnosti má přirozené základy právě v předškolním věku. Dítě však v této době překonává obtíže spojené s nástupem do kolektivu. Doma dítě často mluví, klade otázky, vypráví. Při nástupu dítěte do MŠ se jeho situace a role mění. Učitelka musí vyslechnout i další děti, kterých je v dnešních mateřských školách ke třiceti na třídu. Kromě toho je zapotřebí regulovat hlasové projevy do té míry, aby se vzájemně nerušily. Ale ještě stále, podle mého názoru, je právě zde větší prostor pro rozvoj komunikace než ve škole. Učitelka je s dětmi již od ranních hodin až do pozdního odpoledne. Učitelka ve škole s dětmi pracuje většinou pouze v dopoledních hodinách. Časový horizont je však jen jedna dimenze komunikace. Druhou dimenzí je prostor ke komunikaci právě při těch základních činnostech, které v mateřské škole i škole probíhají. Proporce verbálního projevu učitele a žáků ve škole zmiňuje ve své knize P. Gavora (2005). Poukazuje na množství výzkumů, které prokázalo, že celková délka verbálního projevu učitele podstatně převyšuje délku verbálního projevu žáků. Uvádí, že Ned Flander (1970) shrnul své výzkumy v tradiční škole do „zákona dvou třetin“. V průběhu vyučovací hodiny zabírá dvě třetiny verbální projev, dvě třetiny z celkového verbálního projevu zabírá verbální projev učitele a ze dvou třetin verbálního projevu učitele zabírá dvě třetiny přímý vliv (vysvětlování, pokyny, příkazy, kritika...) Pouze jednu třetinu vliv nepřímý – akceptace žákových pocitů, ocenění, povzbuzování, kladení otázek. Jinak tomu asi bude při netradičním, alternativním vyučování. Zde výzkumy P.

Gavora neuvádí. I délka replik učitele a žáků se liší při tradičním a netradičním vyučování. Ve výsledcích výzkumů převládaly u žáků velmi krátké repliky, neboť i alternativní škola, má-li hromadný charakter, produkuje především krátké odpovědi žáků. Důvodem je zcela jistě velký počet žáků na třídách a snaha zapojit do dialogu co nejvíce žáků. U alternativní školy však bylo zjištěno větší množství středně dlouhých replik dětí. (P. Gavora, 1995) Bylo by zajímavé podložit výzkumem verbální projev učitele a dětí v mateřské škole. Podle mého názoru má dnes dítě v mateřské škole větší možnost komunikovat s ostatními například při skupinových činnostech a také při volných činnostech, nevyžaduje se úplné ticho při jídle, při odpočinku... Jinou formou mohou probíhat výtvarné a tvořivé aktivity, například artefietika atd. Důležité je také dát dětem prostor pro intrakomunikaci – vlastní uvažování, které nemusí být doprovázeno mluveným projevem.


Výzkumy se také zabývaly komunikací děvčat a chlapců. Mezi děvčaty a chlapci existují osobnostní rozdíly, které ovlivňují iniciování, průběh a obsah komunikace. P. Gavora (2005) uvádí mnoho výzkumů, které byly zaměřeny na zjišťování rozdílů pohlaví na komunikaci při vyučování. Charakteristiky chlapců a děvčat spíš fungují jako stereotypy, z těchto výzkumů nelze jednoznačně prokázat vliv pohlaví na komunikaci. V rámci tohoto výzkumu budu porovnávat komunikační schopnosti chlapců a dívek v mateřské škole, možná nám něco naznačí.

3.5. Rozvoj komunikativních kompetencí předškolních dětí v MŠ

Názory na institucionální předškolní výchovu se v posledních letech změnily. Do roku 1989 bylo úkolem mateřských škol připravit dítě na vstup do školy. Tomu byl přizpůsoben program i režim mateřské školy. V této době byl trochu odlišný způsob práce pedagoga, jeho metody. Úkoly a obsah výchovy a vzdělávání byl rozčleněn do složek výchovy. Úkoly jazykové výchovy byly (M. Klímová, E. Opravilová, J. Šťastná, 1968, 93)

- „rozvíjet slovní zásobu dětí

- *zdokonalovat gramatickou správnost dětských mluvených projevů a rozvíjet povědomí o základních jevech gramatické stavby jazyka*
- *rozvíjet souvislé vyjadřování dětí*
- *pečovat o správnou výslovnost, kulturu a výraznost řeči dětí*
- *seznamovat děti s uměleckou literaturou a vychovávat v nich lásku k ní“*

Metodika pro jazykovou výchovu byla v tomto období velmi dobře zpracována, však s porovnáním se současnou dobou zde vnímám méně příležitostí ke vzájemnému dialogu, k řečové aktivitě, rozvíjení i jiných forem komunikace než verbální, jiné metody a formy práce. E. Opravilová (1968) uvádí v této době metody jazykové výchovy  výklad, rozhovor, besedy a metody práce s literárními prameny. Formy činnosti převládaly frontální. M. Klímová, E. Opravilová, J. Šťastná (1968) uvádí prostředky a metody práce v rámci zaměstnání – didaktické hry, rozhovory učitelek s dětmi, pozorování, beseda, popis předmětu, hračky nebo obrázku, hádanky, vyprávění podle obrázku, reprodukce, vyprávění vlastních zážitků, vymýšlení příběhů, sestavování dopisů a dramatizace. Mimo jazykové zaměstnání uvádí metody vysvětlování, pokynů, příkazů a rozhovoru.

Po roce 1989 došlo k odklonu od programu výchovně vzdělávací práce a k distanci od přípravy na školu, jako hlavního úkolu předškolních institucí. Objevují se jiné formy a metody práce. J. Skalková (1999) dělí metody na monologické (vyprávění, vysvětlování, přednáška), dialogické (rozhovor, dialog, diskuze, brainstorming a brainwriting) a práce s knihou.

V současné době se doporučují skupinové činnosti, činnostní, tvořivé a prožitkové učení, komunitní a další formy kruhu, artefietika..., které mají pro rozvoj komunikace, ale i pro sociální vztahy mezi dětmi, velký význam. Více se začíná zabývat komunikací učitele, aby byla efektivní a ne založena na příkazech, zákazech a vysvětlování. V současné době **RVP PV** umožňuje mateřským školám vytvořit si vlastní školní vzdělávací program, jehož součástí jsou různé preference šité na míru a jehož součástí je i nenásilná příprava na vstup do školy. RVP PV stanovuje pro předškolní vzdělávání cílové kategorie ve formě záměrů a výstupů, tedy klíčových kompetencí.

Dítě předškolního věku by mělo disponovat kompetencemi k učení, řešení problémů, sociální a personální, činnostní a praktické a kompetencemi komunikačními. Důležité místo v oblasti klíčových kompetencí zastupují právě kompetence komunikativní.

Ty předpokládají, že dítě na konci předškolního období by mělo být schopno se souvisle a srozumitelně vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s vrstevníky i dospělými. P. Gavora (2005, 22) odlišuje **komunikační kompetence** od kompetencí jazykových. Podle něj **jazykové kompetence** znamenají „.....ovládání jazykových (gramatických, lexikálních, výslovnostních a pravopisných) pravidel člověkem....“. Komunikační kompetence pak „.... nejsou pravidla jazyka, ale pravidla sociální...nepsaná pravidla komunikačního používání jazyka....“. Úplná jazyková kompetence je podle M. Montessori (2003, 82) „vzácný šperk vyhotovený v podvědomí a teprve po dokončení předaný k vědomému používání“.

Podle I. Bytešnickové (2006) je rozvíjení poznání a myšlení současně se správným vyjadřováním jedním z prioritních úkolů mateřské školy v přípravě pro vstup do dalšího stupně edukace. Učitelky v mateřské škole by si měly všimnout nejen výslovnost jednotlivých hlásek, ale také celkového způsobu vyjadřování, tempa, síly, rytmu i melodie řeči. Důležitý je také způsob, jak děti dokáží tvořit věty po stránce gramatické i obsahové. Z tohoto důvodu jsem prováděla výzkum se zaměřením na popis obrázku. Mohu tak posoudit celkové vyjadřování dětí po stránce obsahové i formální, zachytit nedostatky ve výslovnosti, gramatické správnosti a sledovat i rozvoj aktivní slovní zásoby u dětí.

I. Bytešnicková (2006) uvádí **předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí** dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Jsou to

- podnětnost řečově výchovného prostředí mateřské školy
- rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků
- ovládání spisovné češtiny a správný řečový vzor pedagogických pracovníků
- zaměření se na rozvíjení řeči – správné výslovnosti, pasivní a aktivní slovní zásoby, vyjadřovacích dovedností
- zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace
- rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy
- úzká spolupráce mateřské školy s rodinou, logopedy a dalšími odborníky

RVP PV (2004) vymezuje **klíčové komunikativní kompetence** takto:

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon ...)
- ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit

Z tohoto výčtu kompetencí a srovnáním s úkoly jazykové výchovy v letech před rokem 1989 je patrný rozdíl. Jak již jsem uvedla, je to sociální dimenze, o kterou je komunikace oproti řeči obohacena. Je například nutné nejen rozšiřovat slovní zásobu, ale také se naučit ji aktivně používat ke komunikaci s okolím atd. K získávání komunikativních kompetencí na obecné úrovni směřují dílčí cíle v pěti oblastech, do kterých je uspořádán **vzdělávací obsah**. I zde se ukazuje prostupnost komunikativních kompetencí do všech oblastí.

1. oblast – Dítě a jeho tělo (oblast biologická)

- v souvislosti s rozvojem komunikativních dovedností je vhodné zařazovat činnosti k uvědomování a objevování sebe sama, svého těla, jeho částí, na základě tohoto poznávání a uvědomování jsou děti schopny spolu komunikovat a komunikovat i s jinými lidmi
- rozvoj komunikačních dovedností jde ruku v ruce s rozvojem smyslů, bez smyslového poznávání světa je obsah řeči chudý, nepřesný
- rozvoj řeči a gymnastika mluvidel souvisí s rozvojem jemné i hrubé motoriky. Pokud je lokomoce opožděna, bývá opožděn i vývoj řeči a komunikace může být různým způsobem narušena

- fyzická zdatnost souvisí se zdatností psychickou, která může také ovlivňovat vývoj komunikace

2. oblast – Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)

- rozvoj verbální komunikace je závislý na dovednostech receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvní projev, slovní zásoba, vyjadřování).
- úroveň verbální komunikace ovlivňuje psychické procesy, tedy poznávací procesy (myšlení, paměť, pozornost, představivost, fantazie), procesy emoční a volní
- verbální i neverbální komunikační dovednosti ovlivňuje i tvořivost – projeví se tvořivým sebevyjádřením, ke tvořivosti dětí můžeme napomoci tím, že rozvíjíme jejich vnitřní motivaci a divergentní myšlení, tzn. že doprovázíme děti ke zjištění, že každá otázka, problém nemá pouze jednu odpověď, jedno řešení, tvořivost se může rozvíjet při nedirektivním vedení a pozitivním klimatu, předškolní věk je nejprázdnivějším, tzv. senzitivním obdobím pro rozvoj tvořivosti
- v projevech komunikace se projeví uvědomění si vlastní identity, sebepojetí, sebedůvěry, sebevědomí, sebeovládání, osobní spokojenosti, proto je nutno je efektivními komunikačními technikami posilovat
- komunikativní projevy dětí nám tímto napomáhají jako diagnostické vodítko, pomáhají nám poznat osobnost dítěte, jeho individualitu, potřeby, schopnosti, možnosti, zájmy

3. oblast – Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

- na základě interakce a spolupráce se rozvíjí komunikace verbální i neverbální, je nutné poskytnout dětem prostor pro vyjadřování postojů, pocitů, prostor pro řešení situací, konfliktů
- ve verbálních i neverbálních projevech dětí se projeví vztah k druhému, prosociální postoje a prosociální chování
- pomocí verbální i neverbální komunikace můžeme řešit různé situace, konflikty, můžeme spolupracovat a domlouvat se, více se poznávat

4. oblast – Dítě a společnost (oblast sociálně kulturní)

- v rámci přirozeného sociokulturního prostředí se děti učí porozumět základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí a učí se i verbální komunikaci metodou nápodoby, vzoru.
- verbální i neverbální komunikace nám je nápomocna při společném soužití, při poznávání společenského prostředí a při poznávání společenského prostředí také komunikaci verbální i neverbální posilujeme, rozvíjíme
- díky vzájemné komunikaci si spoluvytváříme pravidla společenského soužití
- pomocí komunikace můžeme vyjadřovat postoj k okolí, ke světu, k životu, k umění

5. oblast – Dítě a svět (oblast enviromentální)

- prostřednictvím komunikace se dítě může seznamovat s místem, prostředím, kde žije, s přírodou, a vytvářet si k nim pozitivní vztah.
- pomocí komunikace se vytváří povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, přírodou, lidmi, planetou Zemí
- při poznávání okolního světa se rozvíjí i komunikativní dovednosti dětí

D. Goleman (1997) uvádí jako důležité kompetence v oblasti komunikace ty kompetence, které se týkají všech úrovní a vytvářejí se již v předškolním věku: schopnost jasně hovořit o citech, schopnost naslouchat a klást otázky, rozlišovat mezi tím, co někdo říká nebo dělá, a mezi vlastními reakcemi a názory na to, přijetí odpovědnosti za vlastní emoce, neobviňování druhých.

D. Fontana (In S. Kotátková, 2002, 6) uvádí pět oblastí postupného zavádění jazykových pravidel do řeči dítěte. První tři oblasti mají základy v mateřské škole:

- mluvnická kompetence – dovoluje stále přesněji vyjadřovat význam
- sociálně-řečová kompetence – dítě dokáže volit přiměřený způsob vyjadřování s ohledem na druhého
- kompetence k souvislému řečovému projevu – udržet logické souvislé vyjadřování plynule a jednoznačně
- strategická kompetence – zvolit a uplatnit odpovídající tempo, intonaci, výšku a sílu hlasy, používat metaforu a přirovnání

- analytická kompetence – vnitřní řeč

Je potřeba, aby se pedagogičtí pracovníci zaměřili na rozvoj všech jazykových rovin. Z toho důvodu, že jsem zkoumala děti 5-7leté, bych se nyní zaměřila na tuto věkovou skupinu a uvedla, čemu se věnovat při rozvoji komunikativních kompetencí v jednotlivých rovinách.

Rovina foneticko-fonologická

Děti by měly mít tuto stránku řeči zvládnutou, mohou však ještě přetrvávat nedostatky ve výslovnosti některých hlásek. Pedagog by měl zařazovat artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti. Je potřeba se zaměřit na správnou výslovnost, kulturu a výraznost řeči. Procvičujeme při reprodukci pohádek, říkanek, vyprávění vlastních zážitků. Všimáme si také dýchání dítěte v klidu i při řeči. Rozvíjíme grafomotoriku. V tomto období se začíná dokončovat vývoj fonematické diferenciaci, zařazujeme cvičení na rozlišování počátečních a konečných hlásek ve slově. Zaměřujeme se na analyticko syntetické činnosti, rytmus, diferenciaci vět podle modality. Před vstupem do školy se snažíme dosáhnout u všech dětí správné artikulace všech hlásek.

Rovina lexikálně-sémantická

V tomto období rozvíjíme aktivní užívání slov a postupným přecházením závislosti řečové aktivity na přítomnosti, síle a délce vnějšího podnětu. Podporujeme zájem dětí o nová slova, o jejich aktivní používání. Využíváme různý didaktický materiál, obrázky, kdy děti popisují děj. Seznamujeme děti s různými sdělovacími prostředky. Vedeme děti k obsahově správnému pojmenování předmětů, činností a vztahů. Podporujeme používání synonym, antonym a homonym a všech slovních druhů ve verbálním projevu. Ve věku šesti let by mělo mít dítě rozvinutou slovní zásobu tak, aby dokázalo označit osoby, zvířata, předměty, jevy, děje, činnosti, stavy a vztahy z okolí. Přiměřená slovní zásoba je také podmínkou vstupu dítěte do školy.

Rovina morfologicko-syntaktická

Zaměřujeme se na to, aby dítě před vstupem do školy gramaticky správně vyjadřovalo myšlenky ve větách a souvětích. Vhodným prostředkem rozvoje jsou různé činnosti, při kterých mohou děti vyprávět své vlastní zážitky. Dáváme dětem otevřené otázky.

Rovina pragmatická

Děti by měly před vstupem do školy zvládnout sociální uplatnění komunikace, měly by komunikovat bez problémů různým způsobem a v různých komunikačních situacích. Dítě si uvědomuje, že pomocí řeči může být regulováno, ale i samo používá řeč k regulaci dění ve svém okolí. Do činností zařazujeme společné rozhovory, diskuse, komunitní kruhy, komunikaci ve skupinách. Usilujeme o to, aby děti dokázaly vést samostatně rozhovor, udržet jej, uměly naslouchat druhým, vyčkat, až druhý domluví, ptát se, domluvit se, improvizovat.

3.6. Komunikace učitelky mateřské školy s dětmi, pedagogická komunikace

Učitel má důležité místo při rozvoji **komunikace**, při motivaci dítěte k vyjadřování, k jazykové stimulaci. Tím dochází k rozumovému vývoji v oblasti přijímání, porozumění a užívání jazyka v abstraktní komunikační rovině, v rovině logických souvislostí i ve vyjadřování a porozumění v rovině emocionální a vztahové. Učitel může komunikační iniciativu dítěte motivovat, ale také brzdit. Při komunikaci s dítětem by měl učitel projevovat empatickou reakci, důležité je také jeho aktivní naslouchání s parafrázováním obsahu a ocenění iniciativnosti. Svou empatií a aktivním nasloucháním učí děti empatii a naslouchání. Správně naslouchat znamená lépe poznat sebe i druhé, pomáhá vhodně navázat kontakt i získávat informace pro regulaci svého chování. Naslouchání, mnohdy podceňované, a přitom dost důležité na to, aby o člověku mnohé vypovědělo. Nejedná se tedy jen o naslouchání dítěte, jak je již výše zmíněno, ale i o naslouchání dětem. M. Caiatiová, S. Delačová, A. Millerová (1995, 49) popisují aktivní naslouchání jako *"řeč přijetí"*: *Základní stanovisko, že aktivně nasloucháme, znamená skutečný a ryzí zájem o dítě v konkrétní okamžité situaci. ...Jádro komunikace tvoří vcítění se do druhého, snaha hledat a nalézat jeho city a problémy. ...Aktivní naslouchání je tedy nasloucháním, při němž se vcítujeme, a jako tvořivý způsob přijímání dětských poselství tkví v tom, že rozeznáváme pocity dítěte a tudíž dešifrujeme jeho kód."* Komunikační aktivity pro nácvik naslouchání pro žáky 1. stupně uvádí J. Palenčárová a K. Šebesta (2006) ve své knize. Některé tyto činnosti se dají použít i pro děti předškolní.

Pro učitele je komunikace vlastně pracovní nástroj, a proto by se jí měl zabývat, zkoušet v interakci s dětmi nové efektivní, respektující způsoby komunikace a zjišťovat, které způsoby jemu i jeho dětem vyhovují. Tato komunikace je předpokladem rozvoje sebevědomí dítěte a tím i rozvoje jeho komunikačních dovedností. Učitel bezpodmínečně přijímá dítě a snaží se mu porozumět, což úzce souvisí s aktivním nasloucháním a vyladěním se pro dítě, s adekvátními reakcemi na jeho věkové zvláštnosti a na celkovou úroveň jeho individuálního rozvoje i aktuálního stavu.

Nedirektivní způsob komunikace s dítětem je vhodnou metodou předcházení komplikacím s agresivními i nejistými dětmi s emočními problémy. Nedirektivní způsob komunikace v sobě obsahuje přátelský postoj k dítěti, akceptování a respektování dítěte, vytváření schvalující atmosféry, rozpoznání a reflektování pocitů dítěte, důvěru ve schopnosti a možnosti dítěte, postoj neovlivňování, nevedení, respektování individuality dítěte, stanovení hranic a pravidel. Dítě reaguje na projevy učitelky velmi citlivě.

„Je schopno vyhodnocovat míru svého přijetí již z neverbálních impulzů přicházejících od druhých lidí, později z obsahu verbálního sdělení a z vyvážené rovnováhy obou komunikačních rovin. Dítě je vnímavé na celou širokou oblast neverbálních projevů učitelky. Neverbální komunikace - výraz obličeje - ukazuje na aktuální emocionální stav učitelky a do značné míry ovlivňuje ochotu dítěte komunikovat, ale i celkově se cítit v její blízkosti dobře a bezpečně.“ (S. Koťátková, 2002, 9)

Při interakci a komunikaci učitele a dítěte hrají významnější roli podle J. Pelikána (2002) vnitřní potřeby dětí něco se naučit než vnější stimuly a hodnocení. Základem vztahu a podstatou komunikace by měl být společný zájem, společné vztahy mezi subjekty. Učitel by měl být průvodcem dítěte, které má zájem o pomoc učitele a zkušenosti si vytváří z prožitých situací. Tím se mění celá situační atmosféra, celkové klima třídy i školy.

Při komunikaci učitele s dítětem vznikají tzv. komunikační řetězce, sekvence v ustálených vztazích, které mohou vyústit buď v dohodu, aktivní spolupráci, sladění zájmů, nebo ve vzájemný spor. Jde o tzv. vzestupnou komunikační spirálu, kdy dospělý dítě povzbuzuje, dopřeje mu čas k reflexi, dá mu možnost, aby projevilo své pozitivní

kvality. V druhém případě sestupné komunikační spirály se zhoršuje vztah mezi dítětem a dospělým.

Komunikace učitele s dítětem neovlivňuje pouze žákův výkon v jedinečné situaci, ale může v něm navodit psychický stav, který se aktivizuje vždy, nastane-li daný typ situace. Je to naučená zkušenost s předchozími komunikacemi, doprovází ji fyziologické projevy a Z. Helus (2004) ji nazývá „syndrom naučené bezmocnosti“. Úsilí nemá smysl, jedinec rezignuje a vzniká syndrom neúspěšné osobnosti jako trvalá vlastnost. Komunikace se transformuje do osobnosti dítěte, dochází k interiorizaci, zvnitřnění a to pomocí sociálního zrcadla.

Ruský psycholog L. S. Vygotsky rozpracoval koncepci vrůstání sociální skutečnosti (komunikace, interakce) do osobnosti a její přeměny v tzv. vyšší psychické funkce. Osobnost se snaží z této projekce vymanit a vytvořit si svou vlastní identitu. Mezilidské vztahy a komunikace by tomuto úsilí měly napomáhat.

Učit se komunikovat a sdělovat své potřeby a zájmy je dlouhodobou záležitostí. Učitel komunikační dovednosti rozvíjí v průběhu celého dne v rámci spontánních i řízených aktivit. Nemá však podobu permanentní zvukové kulisy monologu učitele, ale je věcnou a vstřícnou vzájemnou komunikací při všech aktivitách. Rozvoj komunikativních dovedností má určitou posloupnost, návaznost. Pro dítě je snazší zapojovat se nejprve nonverbální komunikací. Jde o řeč mimikou, očima, gesty, haptikou, pohybem i postojem těla, i o řeč emocí, ale také řeč dramatickými, hudebními a výtvarnými prostředky. Čím více smyslů může dítě zapojit, tím lépe (nemáme pouze 5 smyslů). Až poté dítě dochází přes zástupnou řeč ke komunikaci verbální, k rozhovoru, dialogu. Tuto posloupnost je vhodné metodicky respektovat, ale vždy s ohledem na individualitu dětí i skupiny. Každé dítě má právo vyvíjet se svým tempem, ale včasné podnětné a stimulující prostředí, které rozvíjí jeho komunikační dovednosti, má v jeho vývoji nenahraditelný význam. Dítě se postupně učí verbálně vyjádřit své potřeby a zájmy. K tomu je zapotřebí, aby učitel jednotlivá přání a potřeby pojmenovával. Děti tak pochopí význam, obsah pojmu a teprve na základě tohoto pochopení mohou pojmy při komunikaci používat. Musí si však být vědomy toho, že dospělý názory respektuje, že mohou vyjadřovat to, co cítí. Děti v předškolním věku využívají různé formy projevů jako prostředku komunikace a vyjadřování. Tato oblast zahrnuje projev verbální, smyslový, tělesný, hudební,

výtvarný, dramatický, ale i předstupy psané řeči a formy symbolického vyjádření. Všemi těmito projevy dítě komunikuje se svým okolím. S. Pišlová (1994) uvádí, že každý způsob komunikace dítě obohacuje a umožňuje mu získávat a předávat nové informace. To představuje jako princip dorozumívání a pochopení lidí navzájem.

3.7. Monolog a dialog, otázky

Verbální komunikace probíhá buď ve formě **monologu** nebo **dialogu**.

Dialog, jak již bylo předesláno, je komunikace dvou a více osob. Dialog není vrozenou formou komunikace, dítě se jej postupně učí. Verbální projevy dítěte vypadají nejprve jako monologické, doprovází např. hru. Tuto fázi nazval Piaget fází egocentrickou. Ve skupině může být i více dětí, ale každé hovoří k sobě. Tento jev nazval Piaget kolektivní monolog. Na rozdíl od Piageta se Vygotskij domníval, že existuje rozdíl mezi jazykem, kterým dítě hovoří samo k sobě a k ostatním. (P. Gavora, 1995) Tuto monologickou funkci řeči vyvrací také T. Slamová-Cazacová (1966) svými výzkumy a dokazuje, že dialog nastupuje mezi druhým a třetím rokem dítěte a rychle se rozvíjí. Později v mluvních projevech dětí zcela převažuje, záleží však opět na vnější stimulaci. Dále uvádí, že k monologu se dítě uchyluje jen tehdy, vyrůstá-li v prostředí, v němž má k dialogu málo příležitostí. V knize Dialog u dětí zaznamenala autorka T. Slamová-Cazacová velké množství dětských dialogů za nejrozmanitějších okolností. Výzkumy prokázaly, že převažující funkcí dětské řeči je funkce sdělovací, ale že existuje i funkce vzájemně sdělovací, dialogická. Tyto dialogy mají specifické zvláštnosti. Podle věku, duševní úrovně a znalostí dětí se mění například témata, obsah i délka dialogů. V dialogu mluví děti často přímou řečí, jak dokazují výzkumy T. Slamové-Cazacové (1966) i S. Pišlové (1994). Již první z uvedených výzkumů z roku 1966 dospívá k názoru, že je nutné, aby se „...v předškolních zařízeních nepohlíželo na řeč jako nezávislý proces, kdy se dává pozor na dobrou výslovnost, na obohacování slovníku, na správné gramatické vyjadřování, ale zcela se zanedbává dialogická stránka, normální rozvoj dialogu, spočívajícího na veškerých pravidlech správného přizpůsobování a začleňování do kolektivu.“ (T. Slamová-Cazacová, 1966, 150)

Pokud se výchova a vzdělávání přirovnává k dialogu, je důraz na obousměrné komunikaci a vzájemném uznání. Dialog je důležitý jako společné hledání pravdy, jako řešení rozporů a nalézání souladu v názorech a postojích, jako cesta k hlubšímu poznání a porozumění skutečnosti a jako prostředek aktivizace. Dialog při výchově a vzdělávání můžeme chápat nejen jako formu komunikace, ale jako možnost vzájemného otvírání se člověka člověku, možnost společného hledání, objevování a vzájemného obohacování o své znalosti, zkušenosti, postoje, prožitky, emoce.

V historii se tendence prosadit pojetí výchovy a **vyučování jako dialogu** objevují již od počátku 20. století, tzv. hnutím za novou výchovu. Také ve druhé polovině 20. století se objevují pedagogické teorie vycházející z humanistické psychologie. Mění se role učitele, je chápán jako facilitátor dítěte, vytváří podmínky pro jeho seberealizaci, vede s ním dialog. Tradiční koncepce výchovy a vzdělávání s principem dialogu nepočítá, dítě je pasivním objektem výchovy a dnes se již v řadě věcí jeví jako nefunkční. Dnešní pojetí dítěte jako aktivního prvku výchovy přisuzuje dialogu velký význam. Úloha učitele se mění, při komunikaci s dítětem hrají významnější roli vnitřní potřeby dětí něco se naučit než vnější stimuly a hodnocení. Učitel je průvodcem dítěte, které má zájem o pomoc učitele a zkušenosti si vytváří z prožitých situací. Úlohou pedagoga je pomáhat dítěti být sám sebou. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2007)

Dialog znamená otevírání se dítěte učiteli, ale i otevírání se učitele dětem. A v moderním pojetí edukace jde o otevřenost obou stran. Umožnit ve škole dialog znamená dát dětem možnost volby – učit je výběru, plánovat svůj postup, učit je pevné vůli, sebehodnocení, učit je motivovat se k práci. Připravenost učitele k dialogu spočívá především v jeho demokratickém přístupu k dětem. Rozhovor se ve škole stává dialogem tehdy, když obě strany chtějí otevřeně komunikovat a vzájemně se respektovat. V pedagogickém vztahu je žák k učiteli ve vztahu pomáhajícím. Z. Kolář a R. Šikulová (2007, 45) uvádí, že základními podmínkami pro vytvoření tzv. pomáhajícího vztahu jsou *„reálnost (autenticita) učitele, akceptace dítěte, empatické porozumění, osvobození se od ohrožujícího hodnocení.“* J. Krivohlavý (1988) naznačuje, že dialog mezi učitelem a žáky je o společném hledání. Rozhovor se stává dialogem tehdy, pokud učitel a žáci mají dobrou vůli spolu otevřeně komunikovat a vzájemně respektovat stejná práva, když dovedou mít v úctě jeden druhého. Využívání výsledků dialogů se promítá dle Z. Koláře

a R. Šikulové (2007) v těchto typech činností – vlastní aktivní práce dětí, kritické myšlení (být zvědavý, zkoumat, klást otázky, hledat na ně odpovědi, pochybovat, ale i svůj názor racionálně obhájit, zvážit argumenty druhých...) a skupinová práce.

Dialog provází člověka v komunikaci s ostatními, ale i v kontaktu s celým okolním světem. Stává se jedním z prostředků otevření se člověka vnějšímu světu, prostředkem pochopení tohoto světa, ale i prostředkem aktivního vstupu do tohoto světa. V dnešní době nabývá velkého významu, neboť člověk je stavěn do role konzumenta rozhlasu, tisku, televize, politiky... Vyvrcholením dialogu člověka se světem je vnitřní dialog, pomocí něhož se člověk zdokonaluje. Z tohoto hlediska pak výchova a vzdělávání plní funkci přípravy člověka k dialogu se světem a k vlastnímu vnitřnímu dialogu, jehož prostřednictvím vychovává a překonává člověk sám sebe.

Otázky jsou stálou součástí života. Pokud se vyskytnou v monologu, mají řečnický charakter a nemusí následovat odpověď. Otázka je však základem dialogu, protože díky ní se obrací komunikující k partnerům. Otázky klade dítě od raného věku. Tyto otázky Co je to? A Proč? mohou mít ve dvou letech jen mechanický charakter. Od tří let klade dítě otázky smysluplněji, otázkami si utvrzuje svoje poznání. E. Opravilová již v roce 1968 poukazuje na dětské otázky a jejich význam pro další rozvoj dítěte. Rozlišuje je na otázky, které zjišťují názvy předmětů, jejich vlastnosti a účel, na otázky příčinné, srovnávací, otázky „diplomatické“ (když se dítě obává zeptat se přímo) a „otázky pro otázky“, kdy jde především dítěti o kontakt.

V rodině dítě poznává, jakou moc má kladení otázek. R. Fischer (1997) uvádí výzkumnou studii (Tizard a Hughes, 1984), která zjistila, že čtyřleté děti hovořily se svými matkami 27x za hodinu, kdy se v každém rozhovoru vystřídaly v průměru 16x. Rozdíly mezi rodinami dělnickými a ze středních vrstev byly nepatrné. Pokud děti nastoupily do školy, množství rozhovorů s učiteli pokleslo na 10 za hodinu, kdy se děti v jednotlivých promluvách vystřídaly asi 8x. Učitelé kladli většinu otázek. Děti tedy ve škole *...,kladou méně otázek, méně často žádají informaci, užívají jednodušších vět, vyjadřují se v menší významové šíři a řidčeji užívají řeči k plánování, reflektování, diskutování či vzpomínání na dřívější události.*“ (Fischer, 1997, 27)

P. Gavora popisuje podobnou studii, kdy při tradičním vyučování kladou žáci pouze 1,5-2% ze všech otázek vyučovací hodiny. A většina otázek se týká organizačních záležitostí.

Bylo také prokázáno, že v modernějším vyučování kladou žáci otázek více. Žáci nekladou otázky pouze učitel, ale i spolužákům. Velký význam má skupinová práce. Dnes již neplatí, že učitel musí vědět všechno. Může ukázat, že něco neví a hlavně co s tím dále dělat. Jak si vyhledávat informace v encyklopediích, na internetu. Vede tak děti k hledání odpovědi z různých zdrojů.

Otázky jsou hybnou silou edukačního procesu. Učitel klade otázky z důvodu organizačního zabezpečení, zjišťuje názory, vědomosti, znalosti dětí, vztahy mezi dětmi. P. Gavora (2005) uvádí, že výzkum prokázal, že učitel na základní škole položí ve vyučovací hodině 25-220 otázek. Důvodem může být aktivizace žáků, pomocí otázek učitel zjišťuje, co žák umí a rozvíjí myšlení žáka. Někdy pokládá učitel vícenásobné, dvojité otázky. Ty aktivizují žáky k odpovědi, snižují zátěž krátkodobé paměti, ulehčují žákovo vyvozování, vypočítávají prvky učiva.

Otázky můžeme rozdělit na otevřené a uzavřené. Uzavřené otázky se ptají na konkrétní věc a mají pouze jednu správnou nebo vhodnou odpověď. Otevřené otázky si vyžadují vyšší kognitivní procesy – porovnávání, vyvozování, vyslovení názoru, hodnocení. Mohou se opírat o poznatky, ale žák musí odpovědi zpracovat. Nemají jen jednu správnou odpověď a nedá se na ně většinou odpovědět jedním, dvěma slovy. E. Opravilová (1968, 101) uvádí, že „z hlediska vyjadřovací schopnosti dítěte není správné, když je otázka složena tak, že na ni stačí odpovědět ano nebo ne, popř. jiným jedním slovem....dáme dětem čas na rozmyšlenou, nedáváme také příliš mnoho otázek najednou). I E. Šmelová (2004) uvádí, že učitelka v mateřské škole by měla pokládat otázky otevřené, čímž stimuluje řeč dětí, rozvíjí jejich slovní zásobu a souvislé vyjadřování. Otevřené otázky vidí jako jeden z prostředků rozvoje řeči dítěte. P. Gavora (2005) uvádí, že většina výzkumů u nás ukázala, že při tradičním vyučování převládají uzavřené otázky. Je to 60-80%. Také Pstružinová (IN K. Šedřová, 2005) uvádí výsledky výzkumu, které prokázaly, „...že drtivou většinu všech otázek, jež čeští učitelé kladou, tvoří otázky uzavřené.“ (2005, 376)

E. Šmelová (2004) dále otázky dělí na věcné a osobní. Věcné se zabývají objektivní skutečností a osobní dávají prostor pro vlastní iniciativu a aktivitu.

Jak by měla učitelka pokládat otázku

- „volba slov by měla odpovídat možnostem porozumění dětí
- tok dotazování (frekvence, rychlost a pořadí) musí mít logiku a respektovat věk dítěte
- způsob, jakým je otázka položena, by měl ukazovat i zájem pedagoga o spolupráci, zájem o problém...“ (E. Šmelová, 2004, 158)

R. Fischer (1997) uvádí neproduktivní otázky, tedy otázky hloupé, příliš složité, příliš ohraničené, úzké. Větší význam mají pro dítě dobré otázky, promyšlené, důležitá je kvalita, ne množství.

Druhou složku dialogu tvoří odpověď žáka, která vychází z předchozí otázky. Odpověď se skládá ze čtyř fází, dítě, žák vnímá otázku, nějakým způsobem si ji interpretuje, přeloží do vlastní řeči, pak si vytváří odpověď v duchu a na závěr ji verbalizuje. Tradiční vyučování vyžadovalo odpověď celou větou. J. Mareš a J. Krivohlavý (1995, 73) zdůrazňují, že tento požadavek dnes již neobstojí, je dávana přednost komunikačnímu hledisku.

P. Gavora (2005) vymezuje pojem pauza 1 a 2. Pauza 1 je čas, který uplyne od chvíle, kdy položí otázku k okamžiku, kdy vyvolá žáka. Pauza 2 je doba od dokončení odpovědi žáka k reakci učitele. S přibývajícím věkem byla výzkumy zjištěna zkracující se pauza 1 i pauza 2. Bylo prokázáno, že pokud se pauza 1 zvýší nad tři sekundy, vede to ke snížení nulových odpovědí, žáci si zapamatují více a na delší dobu, zvětšila se délka a plynulost odpovědí, zvýšil se počet odpovědí založených na vyšší myšlenkové činnosti.

Co se týká dětí předškolního věku, do roku 1989 převažovalo frontální učení, dítě bylo objektem výchovy, většinu času pasivní, a v mateřských školách nebylo tolik prostoru ke komunikaci, otázkám, dialogu. Způsob komunikace v mateřských školách se většinou shodoval s pedagogickou komunikací ve vyučování v základní škole. Toto dokládá výzkum Tomanové. D. Tomanová (1991) uvádí specifické znaky dotazování v řízených zaměstnáních a konstatuje ty znaky, které se s typickou školskou komunikací shodují. Otázky učitele, podle výzkumu v tomto období, svádí děti k jednoslovným odpovědím, nedávají dostatek prostoru ke komunikaci dětí. Učitelé se soustředili na obsah otázek (co se budou ptát) a ne na formu (jak se budou ptát). V uvedeném výzkumu se D. Tomanová (1991) zabývala otázkami kladenými předškolními dětmi učitelům. Bylo jich nedostatek a chyběly otázky poznávacího charakteru. Otázky ke spolužákům se objevovaly hlavně

při hře a tvůrčích aktivitách a měly více organizační charakter. Otázky poznávacího charakteru byly směřovány do zaměstnání dětí. V rámci tohoto výzkumu bylo nahráno 100 nahrávek při zaměstnání z rozumové výchovy. Byla sledována verbální aktivita dětí, která nepřesáhla třetinu z celkového času. Z celkového počtu 696 dětí se 98 vůbec nevyjádřilo. Všechny děti se vyjadřovaly v případě, že učitel vyvolával postupně všechny děti.

Dnes může místo vyvolávání učitel zařadit komunitní kruh, kdy děti nevyvolává, pouze se stanoví pravidla. Navíc se děti nemusí hlásit a přitom jsou schopny respektovat pravidlo, že mluví pouze jeden, učí se naslouchat. Tomanová se také zmiňuje o tom, že podobným rysem komunikace ve školkách a základních školách je počet dětí ve třídě. *„Ve školce je běžně 30 dětí, které se zúčastňují jednotného vyučovacího postupu. Na venkovských školkách je počet dětí menší, nepřesahuje počet 20 dětí ve třídě.“* (D. Tomanová, 1991, 48) Tomu odpovídá i současný stav naplněnosti mateřských škol, což vnímám jako negativní faktor ovlivňující převážně městské mateřské školy.

3.8. Možnosti a způsoby rozvíjení řečových a komunikativních dovedností dětí předškolního věku – v souvislosti s RVP PV

Komunikace prostupuje celý pobyt dítěte v mateřské škole, nemá podobu permanentní zvukové kulisy monologu učitele, ale je věcnou a vstřícnou vzájemnou komunikací při všech aktivitách. Učitelka dovednost komunikovat verbálně i neverbálně rozvíjí v průběhu celého dne v rámci spontánních i řízených aktivit. Při řízených činnostech má rozvoj komunikačních dovedností určitou posloupnost, návaznost. Pro dítě je snazší začít se zapojovat nonverbální komunikací. Jde o řeč mimikou, očima, gesty, haptikou, pohybem a postojem těla, také o řeč výtvarnou, zvukovou i o řeč emocí. Čím více smyslů může dítě zapojit, tím lépe. Až poté dítě dochází přes neverbální komunikaci ke komunikaci verbální, k rozhovoru, dialogu. Děti v předškolním věku využívají různé formy projevů jako prostředku komunikace a vyjadřování. Tato oblast zahrnuje projev

verbální, smyslový, tělesný, hudební, výtvarný, dramatický, ale i předstupy psané řeči a formy symbolického vyjádření. Všemi těmito projevy dítě komunikuje se svým okolím. Určitá metodická postupnost při rozvoji komunikace je vhodná pro všechny děti, i když každé dítě je osobností zcela individuální a vyvíjí se svým tempem a svými cestami. Včasné podnětné a stimulující prostředí, které rozvíjí jeho komunikační dovednosti, má v jeho vývoji nenahraditelný význam. Učitelka mateřské školy využívá ve svém působení metody založené na komunikaci, tedy metody, které záměrně využívají verbální a neverbální komunikace jako prostředku směřování k cílům, kompetencím.

Učitelka má k dispozici spoustu námětů různých jazykových her na rozvoj výslovnosti, vyjadřování, komunikace atd. Může použít námětů starších publikací (Opravilová, Klímová, Šťastná), které jsou plné nápadů, ale také současných, kterých je na našem trhu opravdu dostatek – např. Kutálková, Pišlová, Kucharská, Bednářová, Šmardová, Borová, Svobodová, Palenčárová, Šebesta, Valenta atd...

V této práci bych chtěla nabídnout nejen odkazy na seznam komunikačních her, ale právě motivační propojení integrovaných celků, které vedou k rozvoji komunikace. Jednotlivá cvičení tak nejsou vytržena z kontextu, jsou propojena jedním nosným tématem. To je velmi důležité proto, aby děti činnosti zaujaly, aby je bavily. V příloze uvádím integrovaný blok, který se zaměřuje na všechny druhy komunikace (viz **PŘÍLOHA č. 1**). Úryvky dalších bloků uvádím také v příloze (viz **PŘÍLOHA č. 2**), celé bloky přiložím zvláště k diplomové práci vzhledem k rozsáhlosti. Ať jsou tyto bloky zaměřeny výtvarně, hudebně, dramaticky, či matematicky, vždy můžeme jejich prostřednictvím rozvíjet komunikační dovednosti dětí. Podstatné jsou metody a formy práce, které učitelka využívá. K rozvoji komunikačních dovedností přispívá méně frontálních činností a větší zastoupení skupinové a individuální práce, využívání komunitního kruhu.

Komunitní kruh a rozvoj komunikačních dovedností

Ke specifickým nástrojům rozvoje komunikačních dovedností a budování dobrých vztahů mezi dětmi patří metody práce v kruhu. Ten může být přivítací, diskusní, komunitní. Kruh je „nejdemokratičtější uspořádání, usnadňující v maximální míře komunikaci všech se všemi“. (E. Machková, 1992, 23)

Pojem komunitní kruh vychází z pojmu komunita – společenství. Je to společné setkání v kruhu všech příslušníků určitého společenství (třídy MŠ). Posláním komunitního kruhu je navození prožitku společenství a výměna informací, které se týkají našich postojů, názorů a pocitů. Aby splnil komunitní kruh své poslání, musí se stát pravidelnou každodenní součástí života v MŠ. Děti se díky němu učí naslouchání, formulaci vlastního názoru, ale i respektování názoru druhých, vystupování před ostatními atd. Používání této metody jsem zjišťovala pomocí otázek v dotazníku pro učitelky MŠ.

Komunitní kruh se liší od jiných forem práce v kruhu svými čtyřmi pravidly (právo hovořit, právo zdržet se, vzájemný respekt a úcta, respektování soukromí – diskrétnost) a atributem, který po kruhu koluje. Tématem mohou být různé události, prožitky, pocity, jednání, motivy, chování a postoje druhých, imaginace a přání, pojmy, dovednosti a kompetence. (Kopřiva, Kopřivová, Nováčková, Nevolová, 2006)

Na tomto místě bych se chtěla zmínit o činnostech a aktivitách, které rozvíjí komunikaci verbální, ale i neverbální, komunikaci výtvarnými a dramatickými prostředky. Jsou to artefiletika a tvořivá dramatika.

Artefiletika

Je poměrně mladý obor spojený s arteterapií. Nemá však v pravém slova smyslu charakter léčby. Artefiletika podle J. Slavíka (1997) představuje výchovné pojetí, jehož hlavním principem je spojení výrazové hry s reflektujícím dialogem. Každá artefiletická lekce obsahuje reflexivní dialog, při kterém se nejen rozvíjejí komunikativní dovednosti, ale řeší a prožívají se různé vztahy a vazby, děti se učí pracovat ve skupinách, učí se vyjadřovat své názory a také naslouchat. Obsahovým okruhem v artefiletice je výraz, forma a komunikace. V komunikaci je kladen důraz na obsažnost, sdělnost, otevřenost, toleranci, výměnu rolí a překlad. (Slavík, 1997)

Co se týká dialogu ve výtvarné výchově, bylo také prováděno mnoho výzkumů. Wilson a Wilsonová (In Zanderová, 2004) ve své studii popsali, že velmi malé děti rády hovoří o svých výtvarných pracích a procesu jejich vytváření. Thompson a Bales objevili, že *„čtyřleté děti jsou zaujaty prací svých vrstevníků a chtějí se zapojit do diskuse o problémech, které vznikají na základě sdílených zkušeností.“* (In Zanderová, 2004, 6)

Tvořivá dramatika

Místo pojmu dramatizace a dramatická výchova se po roce 1990 ujímá termín tvořivá dramatika. Je to učení zkušeností, tj. jednáním, poznáváním sociálních vztahů a dějů. Tvořivá dramatika je založena na pozorování, prozkoumávání mezilidských vztahů. Opět jde o prožitek a hru, rozvoj tvořivosti, vzájemné sdílení a komunikaci. Pomocí tvořivé dramatiky nastává rozvoj osobnosti (dítě objevuje svět, cvičí si soustředěnost a pozornost, rozvíjí tvořivost a fantazii a také komunikativní dovednosti) i rozvoj sociální (dítě se učí naslouchat, vcítit se a spolupracovat). Jádrem tvořivé dramatiky tvoří dramatická hra, tj. „náměťová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí...“ (E. Machková, 1992, 19). Z výzkumného šetření (R. Retková, 2008) vyplynulo, že z pestré nabídky činností ve všech mateřských školách je nejméně času věnováno právě dramatické výchově. Při ní se komunikační schopnosti dětí mohou projevit ve všech rovinách a všemi různými způsoby. Je to oblast, kterou většina pedagogů neumí naplnit a vyhýbá se jí. Přesto by měla dostat prioritu. Na tomto místě bych uvedla náměty v knize E. Machkové (1992). V dotazníku pro učitelky jsem také zařadila otázku, jak využívají těchto metod a činností při rozvoji komunikačních dovedností dítěte.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA, CÍLE A HYPOTÉZY TÉTO VÝZKUMNÉ STUDIE

Praktická část prezentuje výzkumný projekt, jehož **cílem je sledovat a analyzovat úroveň komunikace a komunikačních dovedností dětí předškolního věku**. Na rozvoji těchto dovedností se velkou mírou podílí prostředí, ve kterém dítě žije. Z tohoto důvodu jsem zkoumala také **přístup rodičů i mateřských škol k rozvoji komunikativních kompetencí dětí**. Zaměřila jsem se na věkovou skupinu dětí 5 až 7letých, tedy dětí bezprostředně před vstupem do základní školy. Vycházím z předpokladu, že děti by v 6-7 letech měly být vybaveny jazykovými a komunikačními dovednostmi tak, aby se mohly zapojit bez problémů do povinného vzdělávání a mohly být úspěšné a motivované pro cestu k vzdělávání celoživotnímu.

Cílem této diplomové práce je tedy

- **sledovat a analyzovat**

- **úroveň komunikace dětí**
- **přístup rodičů k rozvoji komunikačních dovedností svých dětí**
- **přístup mateřských škol k rozvoji komunikativních kompetencí dětí**

Pro studii jsem získala čtyři mateřské školy, odlišné velikostí, počtem dětí, podmínkami, lokalitou i programem. Dvě mateřské školy mají ve svém školním vzdělávacím programu zdůrazněn rozvoj komunikace, jedna je na vesnici a druhá ve městě. Další dvě mateřské školy vnímají komunikativní kompetence dětí stejně jako ostatní klíčové kompetence, výrazně se tedy na jejich rozvoj nezaměřují.

Zajímala mne otázka, jak mateřské školy přistupují právě k oblasti komunikace, jak je tato oblast zastoupena ve školních a třídních vzdělávacích programech, jaký je přístup pedagogických pracovníků k uvedené problematice. Důležitý pro mne byl i pohled rodičů

na komunikaci vlastních dětí, jejich přístupy a spokojenost s rozvojem komunikace v mateřské škole, kterou dítě navštěvuje.

Jelikož jsem pracovala s poměrně malým vzorkem respondentů, nemohu dojít k obecně platným závěrům. Mohu však poskytnout nepatrný obraz úrovně komunikativních kompetencí předškolních dětí a vybraných mateřských škol z hlediska jejich přístupu v oblasti komunikace v souladu s RVP PV. Pomocí výsledků praktické části diplomové práce a vlastních zkušeností učitelky mateřské školy bych chtěla ukázat další možnosti rozvíjení řečových a komunikačních dovedností dětí předškolního věku a uvést v přílohách konkrétní integrované bloky k rozvoji komunikace v mateřské škole.

Na základě uvedených cílů jsem si zvolila několik **dílčích hypotéz**:

- 1. Věk a pohlaví dětí významným způsobem ovlivňuje úroveň jejich řečových a komunikačních dovedností.**
- 2. Při popisu obrázku použijí děti mateřských škol, které se zaměřují na komunikaci, průměrně více slov, budou verbálně aktivnější.**
- 3. Poskytnutí dostatku času při popisu obrázku pomůže dětem začít komunikovat.**
- 4. Vady výslovnosti se méně vyskytují u dětí rodičů, kteří více rozvíjejí řeč a komunikaci.**
- 5. Mateřské školy, které se zaměřují na rozvoj komunikace, také více s rodiči komunikují a spolupracují, rodiče jsou s péčí v této oblasti více spokojeni.**

2. POPIS POUŽITÝCH METOD

Empirická část byla zpracovaná statistickou procedurou. Byla využita technika nestandardizovaného rozhovoru a dotazníkového šetření.

STUDIE Č. 1

Metodou **nestandardizovaného rozhovoru** jsem zjišťovala úroveň komunikace dětí, které měly popisovat černobílý obrázek. Úmyslně jsem nevolila obrázek barevný, aby barva neodpoutávala pozornost dětí. V úvodu jsem navázala kontakt s dítětem vtažením je do prostředí obrázku s názvem „U lékaře“ (Borová, Svobodová, 2007), (viz **PŘÍLOHA č. 3**). Poté jsem položila otázky: „Co je na obrázku? Co se tam děje? Co se ti na obrázku líbí, nelíbí?“ Tím jsem dala dítěti možnost odpovědět přes popis obrázku, děje, až po vyjádření emocí a vlastního pohledu. Výpovědi jsem zaznamenávala písemně. Všimla jsem si, na kterou otázku dítě odpovídá, jaké používá slovní druhy, věty, zda má vady výslovnosti. Pokud dítě neodpovídalo hned, byla jsem vytrvalá a čekala. Dala jsem tak prostor i dětem introvertním, nesmělým. Mnoho dětí se rozpovídalo až po chvíli. Pokud byla pauza delší než jednu minutu, položila jsem otázky v klidu znovu. Pokud ani pak dítě neodpovědělo, nebo řeklo, že nechce o obrázku mluvit, ukončila jsem rozhovor. Rozhovor jsem prováděla jednorázově, účastnilo se tolik 5-7letých dětí, kolik jich v mateřské škole ten určitý den bylo.

STUDIE Č. 2 A STUDIE Č. 3 (viz PŘÍLOHA č. 4 a č. 5)

Pro studii č. 2 a 3 jsem zvolila kvantitativní přístup, a to explorační metodu. Využila jsem formu **dotazníkového šetření** a tím jsem získala velké množství údajů ke statistickému zpracování. **Metodu dotazníku** jsem používala pro sběr informací od učitelek mateřských škol a rodičů předškolních dětí, které tyto mateřské školy navštěvují. Zvolila jsem dotazník tvořený strukturovanou (uzavřenou) škálou položek (otázek), ty měly většinou pevně stanoveny alternativy. Respondent je tedy nemohl ovlivnit, ale mohl si vybrat z přesně formulovaných zadání jednu z možností. Pokud žádná z možností nebyla dostačující, byl zde také vymezen prostor k doplnění. Dotazník

obsahoval úvodní část (důvod dotazníku, pokyny a poděkování). Dotazník byl anonymní, aby byla jeho návratnost vyšší.

Dotazníkové šetření bylo provedeno ve dvou etapách jako předvýzkum a hlavní šetření.

Předvýzkum byl první fází. Jeho prostřednictvím mohly být upraveny dotazníky do finální podoby (úprava a přehlednost, srozumitelnost otázek, vhodnost rozsahu, způsob výběru otázek a uspořádání položek). V rámci studie č. 2 se zapojilo do předvýzkumu deset respondentů – rodičů různého věku, pohlaví a povolání. Vzhledem k přesycenosti šetření tohoto typu ve školních zařízeních, bylo důležité upravit dotazník do podoby, která bude rodiči přijata, a neodradí je od spolupráce již při jeho obdržení. Na základě výsledků a připomínek byl následný dotazník upraven na jeden list tištěný oboustranně, byly upraveny některé formulace otázky, rozšířeny možnosti volby odpovědí.

V rámci šetření studie č. 3 se zapojilo deset učitelek mateřské školy. Pět bylo vysokoškolsky vzdělaných a pět učitelek mateřské školy bylo se středoškolským vzděláním. Na základě výsledků a připomínek byl následný dotazník také upraven.

Hlavní etapou byl sběr dat realizovaný prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření. Dotazníky obou studií obsahovaly 21 položek, z toho 2 položky jako příklady z praxe. Dotazníky byly tvořeny strukturovanou (uzavřenou) škálou položek (otázek), které měly pevně stanovené alternativy. Poslední alternativa mohla být doplněna rozšiřujícím údajem, pokud ostatní možnosti nebyly dostatečné.

Dotazník v rámci studie č. 2 obdrželi rodiče dětí ~~56~~⁵⁷letých, které navštěvují vybraná zařízení nejméně jeden rok. Při sestavování položek byla stěžejním podkladem komunikativní kompetence daná v RVP PV.

Dotazník v rámci studie č. 3 obsahoval také otevřenou otázku č. 7. Ta mohla ukázat, jaké aktivity a činnosti učitelky používají pro rozvoj komunikativních kompetencí. Alternativy by je mohly svazovat a nebylo by patrné, kterým metodám a činnostem dávají přednost.

Rodičům dětí bylo rozdáno 150 dotazníků, do mateřských škol městských po 50 kusech a vesnických po 25 kusech. Z MŠ I se vrátilo 22 vyplněných dotazníků, návratnost tedy byla 44%. Z MŠ II byla návratnost pouze 8 dotazníků, tedy 16%. Na vesnici se vrátilo

z MŠ III 14 dotazníků, což je 56%, a z MŠ IV 12, tedy 48%. Celkově byla návratnost dotazníků pro rodiče pouze 37%, nejvyšší z mateřských škol vesnických. Může to být způsobeno větším kontaktem rodičů a mateřské školy na vesnici nebo vůbec menším počtem dětí než vesnických školách. Pokud bychom sledovali návratnost z hlediska zaměření mateřské školy, pak mateřské školy zabývající se prioritně komunikací měly návratnost 45% a ostatní 29%.

Učitelkám čtyř mateřských škol bylo rozdáno celkem 26 dotazníků. Navracených jich bylo 23, což představuje 88% návratnost. U učitelek mateřských škol, které se prioritně komunikací zabývají, byla návratnost 100%. Tyto učitelky také často dopisovaly na přiložený papír komentář týkající se doplňujících informací, co by do dotazníku ještě mohlo být zařazeno. Také podrobně popisovaly, jak rozvíjí ony samy komunikační kompetence dětí ve svých třídách. Tyto doplňující informace se objevovaly nejvíce v dotaznících učitelek mateřské školy č. I – MŠ Vozová.

U skupiny učitelek, které se komunikací prioritně nezabývají, byla návratnost 75%.

3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Výzkumné šetření v rámci všech tří studií probíhalo ve dvou mateřských školách městských a dvou vesnických.

Zkoumaný soubor mateřské školy – město tvoří dvě mateřské školy s celodenním provozem.

První – **MŠ I** je **MŠ Vozová v Praze**. Tato mateřská škola je pětitřídní, s 25 nebo 26 dětmi v každé třídě, tedy s celkovým počtem 129 dětí a 10 pedagogickými pracovníky. Třídy jsou věkově částečně heterogenní. Co se týká logopedické péče, mateřská škola doporučuje osvědčené logopedy, které si rodiče sami kontaktují. Ve třídách, podle výpovědi ředitelky, pracují učitelky jako logopedické preventistky, procvičují mluvidla a zaměřují se na logopedickou prevenci. Přípravenost dětí na školu zajišťuje tato mateřská škola edukativně stimulačními skupinami a průběžnou přirozenou činností během dne podle potřeby na třídách. Využívají i poledního klidu, kdy pracují převážně s dětmi s odkladem školní docházky. V případě potřeby spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou. Na vypracování ŠVP se podíleli všichni pedagogové. Jeho prioritou a jedním z hlavních cílů je právě rozvoj komunikativních kompetencí a komunikace ve všech rovinách.

Druhá je čtyřtřídní **MŠ II - MŠ Uranie v Praze**, také mateřská škola s celodenním provozem. V této mateřské škole je celkem 112 dětí, v každé třídě je jich 28. Tedy pro všechny třídy musela paní ředitelka žádat o výjimku zřizovatele. Pracuje zde 9 pedagogických pracovníků. Třídy jsou převážně věkově homogenní, ale ne jednoznačně (1. třída - děti 3-4leté, 2. třída - 4-6leté, 3. třída - 5-6leté a 4. třída - 5-7leté děti). Paní ředitelka zve jednou ročně klinického logopeda na depistáž, dává kontakt na logopeda rodičům. V mateřské škole dle výpovědi paní ředitelky nepracují logopedické preventistky ani asistentky. Přípravenost dětí na školu je zabezpečována dopoledním programem a dvakrát týdně místo odpoledního odpočinku. Prvotní tvoreni ŠVP bylo společné, průběžně podávají učitelky návrhy na úpravy a změny. Rozvoj komunikativních

kompetencí není prioritou ŠVP této mateřské školy. S pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracuje mateřská škola nepravidelně podle potřeby.

Zkoumaný soubor mateřské školy – vesnice tvoří také dvě, ale podstatně menší mateřské školy s celodenním provozem.

První **MŠ III** se nachází v **Plané**. Tato mateřská škola je dvoutřídní, počet zapsaných dětí je 46, ale denně nepřesáhne počet dětí ve třídách dvacet. Jsou zde zapsány i děti dvouleté. V této mateřské škole pracují 3 pedagogické pracovnice. Logopedická péče zde probíhá jednou měsíčně, kdy mateřskou školu navštíví klinický logoped. Jednou týdně pracuje s dětmi logopedická asistentka, vedoucí učitelka mateřské školy. Přípravenost dítěte na školu zabezpečují učitelky 2. třídy, neboť děti jsou rozděleny do tříd podle věku. V rámci programu této třídy pracují učitelky s dětmi, které nastoupí do 1. třídy ZŠ a s dětmi s odkladem školní docházky. ŠVP vypracovala po konzultaci s ostatními jedna učitelka s vysokoškolským vzděláním. Rozvoj komunikativních kompetencí není jeho prioritou. S pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracuje mateřská škola v případě potřeby.

Druhá je dvoutřídní **MŠ IV – MŠ Chvalšiny**. Počet dětí navštěvujících tuto mateřskou školu je 48, ve třídách je tedy 24 dětí. O děti pečují 4 pedagogické pracovnice, jedna z nich na částečný úvazek. Logopedická péče je zabezpečována logopedickou asistentkou, vedoucí učitelkou, která s dětmi pracuje dvakrát týdně. Logopedickou depistáž provádí klinická logopedka začátkem školního roku. Děti s rodiči pak k ní mohou dojíždět do logopedické ambulance v Českém Krumlově. Děti se připravují na vstup do školy v rámci dopoledního programu 2. třídy. ŠVP vypracovala vysokoškolsky vzdělaná učitelka, na tvorbě se však podíleli i ostatní pedagogové. S pedagogicko-psychologickou poradnou mateřská škola spolupracuje, pravidelně sem dojíždí speciální pedagožka a pracuje s dětmi.

Zkoumaný soubor:

	MĚSTO		VESNICE	
	MŠ I	MŠ II	MŠ III	MŠ IV
počet tříd	5	4	2	2
počet dětí	129	112	46	48
počet pg. pracovníků	10	9	3	4
logoped. péče/ logoped na MŠ	v MŠ odkaz na logopeda	v MŠ odkaz +depistáž	ano v MŠ 1x měsíčně	a MŠ odkaz +depistáž
logoped. péče/ preventista, asistent	ano každodenně	ne	ano 1x týdně	ano 2x týdně
příprava dětí na školu	ano	ano	ano	ano
ŠVP priorit kom.kompetence	ano	ne	ne	ano

4. VÝZKUMNÁ ČÁST A JEJÍ VYHODNOCENÍ

4.1. Studie č. 1

Následující tabulky a grafy vypovídají o rozvoji jazykových a komunikačních dovedností dětí ve věku 5-7 let, vyplývající z rozhovoru a popisu obrázku respondentů. Nejprve jsem vyhodnotila každou mateřskou školu zvlášť. V jednotlivých sloupcích je procentuálně zaznamenána úroveň rozvoje jazykových rovin dětí. První sloupec se týká dětí 5-6 letých, druhý dětí 6-7 letých (podle data narození). Třetí sloupec zahrnuje všechny chlapce ve výzkumném vzorku a čtvrtý všechna děvčata. Pátý sloupec vyjadřuje celkové procentuální vyhodnocení. V posledním sloupci je uveden průměrný počet slov dětí (tzn. všech slov, ne hesel, která děti použily).

MŠ I Praha Vozová

V této mateřské škole se účastnilo studie 20 děvčat a 19 chlapců. U této skupiny převažovala v užívání slovních druhů všech dětí podstatná jména a to výrazně, 31%. Stávalo se, že děti používaly pouze podstatná jména, vyjmenovaly osoby a předměty na obrázku a tím počet podstatných jmen vzrůstal. 19% zastoupení měla zájmena a slovesa. Slovní druhy u výpovědí dětí byly rovnoměrněji rozloženy, ve větší míře se objevila i přídavná jména a číslovky. Při popisu řeklo jedno dítě průměrně 41 slov.

Správnou výslovnost mělo pouze 36% dětí. Samo hovořilo 92% dětí a 8% odpovídalo na otázky. U dětí této mateřské školy se projevilo častější používání souvětí. 41% dětí používalo při popisu obrázku souvětí souřadné, u skupiny děvčat to bylo dokonce 60%.

	celk5-6	celk6-7	celk H	celk D	celkem		
podstatná jména	30%	33%	32%	32%	31%		
přídavná jména	3%	3%	3%	3%	3%		
zájmena	18%	19%	20%	18%	19%		
číslovky	1%	0%	1%	0%	0%		
slovesa	20%	18%	18%	19%	19%		
příslovce	14%	11%	14%	11%	13%		
předložky	4%	5%	3%	5%	4%		
spojky	10%	11%	8%	11%	10%		

částice	0%	0%	1%	1%	1%		
citoslovce	0%	0%	0%	0%	0%		průměr
počet slov						1607	41slov/dítě
správná výslovnost	35%	36%	32%	40%	36%		
vadná - r,ř	30%	36%	32%	35%	33%		
vadná - více hlásek	35%	28%	36%	25%	31%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		
slova	12%	5%	10%	5%	7%		
jednoduché věty	35%	27%	37%	25%	31%		
souvětí souřadné	18%	23%	32%	10%	21%		
souvětí podřadné	35%	45%	21%	60%	41%		
hovoří samo	88%	95%	89%	95%	92%		
jen odpovídá na ot.	12%	5%	11%	5%	8%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		

MŠ II Praha Uranie

Studie byla provedena u 12 chlapců a 7 děvčat. Tito respondenti používali nejčastěji podstatná jména, 25%, pak následovala slovesa 22% a zájmena 21%. Průměrně řeklo dítě 49 slov. U 42% dětí převažovala vadná výslovnost r a ř. Tento problém byl častější u chlapců (50%). 95% dětí hovořilo samo a 42% používalo jen jednoduché věty. 42% děvčat používalo souvětí souřadné.

	celk5-6	celk6-7	celk H	celk D	celkem		
podstatná jména	29%	24%	27%	21%	25%		
přídavná jména	3%	3%	3%	5%	3%		
zájmena	17%	22%	21%	20%	21%		
číslovky	0%	0%	0%	1%	0%		
slovesa	20%	22%	22%	21%	22%		
příslovce	18%	15%	14%	18%	16%		
předložky	2%	4%	4%	2%	3%		
spojky	10%	9%	8%	11%	9%		
částice	0%	1%	1%	1%	1%		
citoslovce	1%	0%	0%	0%	0%		průměr
počet slov						929	49slov/dítě
správná výslovnost	43%	33%	17%	71%	37%		
vadná - r,ř	57%	33%	50%	29%	42%		
vadná - více hlásek	0%	33%	33%	0%	21%		

nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		
slova	29%	0%	17%	0%	11%		
jednoduché věty	42%	42%	50%	29%	42%		
souvětí souřadné	0%	25%	8%	29%	16%		
souvětí podřadné	29%	33%	25%	42%	31%		
hovoří samo	86%	100%	92%	100%	95%		
jen odpovídá na ot.	14%	0%	8%	0%	5%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		

MŠ III Planá

Studie se účastnilo 11 chlapců a 8 děvčat. V této mateřské škole děti nejvíce využívaly podstatná jména 27%, pak zájmena 26% a slovesa 21%. U 42% dětí se neobjevily vady výslovnosti, u děvčat to bylo dokonce 63%. Při vyjadřování 89% dětí hovořilo samo, 11% odpovídalo na otázky a nestalo se, že by dítě nechtělo komunikovat. Nejvíce děti používaly jednoduché věty, 58%. Průměrně děti použily 46 slov.

	celk 5-6	celk 6-7	celk H	celk D	celkem		
podstatná jména	31%	25%	26%	28%	27%		
přídavná jména	3%	2%	1%	4%	2%		
zájmena	26%	26%	26%	26%	26%		
číslovky	0%	0%	0%	0%	0%		
slovesa	19%	22%	23%	19%	21%		
příslovce	5%	13%	11%	9%	10%		
předložky	3%	4%	4%	4%	4%		
spojky	13%	8%	9%	10%	10%		
částice	0%	0%	0%	0%	0%		
citoslovce	0%	0%	0%	0%	0%		
počet slov						869	průměr 46slov/dítě
správná výslovnost	14%	58%	27%	63%	42%		
vadná - r.ř	43%	17%	27%	25%	26%		
vadná - více hlásek	43%	25%	46%	12%	32%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		
slova	14%	8%	18%	0%	11%		
jednoduché věty	72%	50%	55%	62%	58%		
souvětí souřadné	14%	8%	9%	13%	10%		
souvětí podřadné	0%	34%	18%	25%	21%		
hovoří samo	86%	92%	82%	100%	89%		

jen odpovídá na ot.	14%	8%	18%	0%	11%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		

MŠ IV Chvalšiny

V této mateřské škole se studie účastnilo 8 chlapců a 7 děvčat. Tito respondenti používali při popisu nejvíce podstatných jmen, a to 35%. 19% bylo zájmen a sloves. Průměrně řeklo jedno dítě 40 slov. Správná výslovnost se ukázala u 32% a vadná výslovnost u více hlásek u 40% respondentů. Tento průměr velmi ovlivnili chlapci, vadnou výslovnost více hlásek mělo celých 80%. Respondenti převážně komunikovali pomocí jednoduchých vět (31%). 73% dětí hovořilo samo.

	celk5-6	celk6-7	celk H	celk D	celkem		
podstatná jména	42%	29%	35%	36%	35%		
přídavná jména	3%	2%	2%	2%	2%		
zájmena	14%	23%	19%	18%	19%		
číslovky	1%	0%	1%	0%	1%		
slovesa	19%	19%	22%	16%	19%		
příslovce	9%	15%	11%	13%	12%		
předložky	7%	2%	5%	4%	4%		
spojky	4%	6%	4%	7%	5%		
částice	1%	3%	1%	3%	2%		
cítoslovce	0%	1%	0%	1%	1%		průměr
počet slov	100%	100%	100%	100%	100%	678	40slov/dítě
správná výslovnost	14%	37%	20%	58%	32%		
vadná - r.ř	43%	25%	0%	42%	28%		
vadná - více hlásek	43%	37%	80%	0%	40%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		
slova	14%	25%	30%	29%	25%		
jednoduché věty	72%	13%	40%	0%	31%		
souvětí souřadné	14%	37%	10%	43%	26%		
souvětí podřadné	0%	25%	20%	28%	18%		
hovoří samo	67%	75%	70%	71%	71%		
jen odpovídá na ot.	33%	25%	30%	29%	29%		
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%		

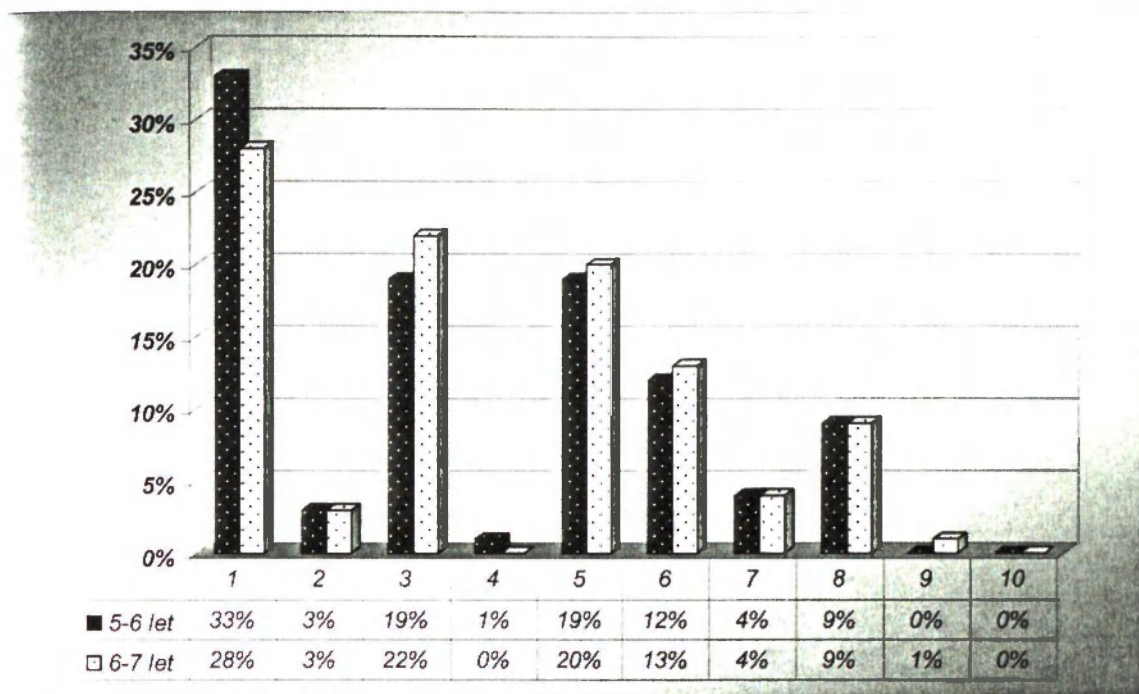
4. 1. 1. Dělení podle věku

Celý výzkumný vzorek jsem rozdělila podle **věku respondentů**. První tabulka se týká dětí 5-6letých a druhá dětí 6-7letých. V tabulkách ve sloupcích jsou uvedeny jednotlivé mateřské školy, v řádcích sledovaný vývoj jazykových rovin. V grafech jsou pak znázorněny dvě věkové kategorie dětí 5-6letých a dětí 6-7letých. Sledovala jsem průměrný vývoj jazykových a komunikativních dovedností v jednotlivých věkových skupinách.

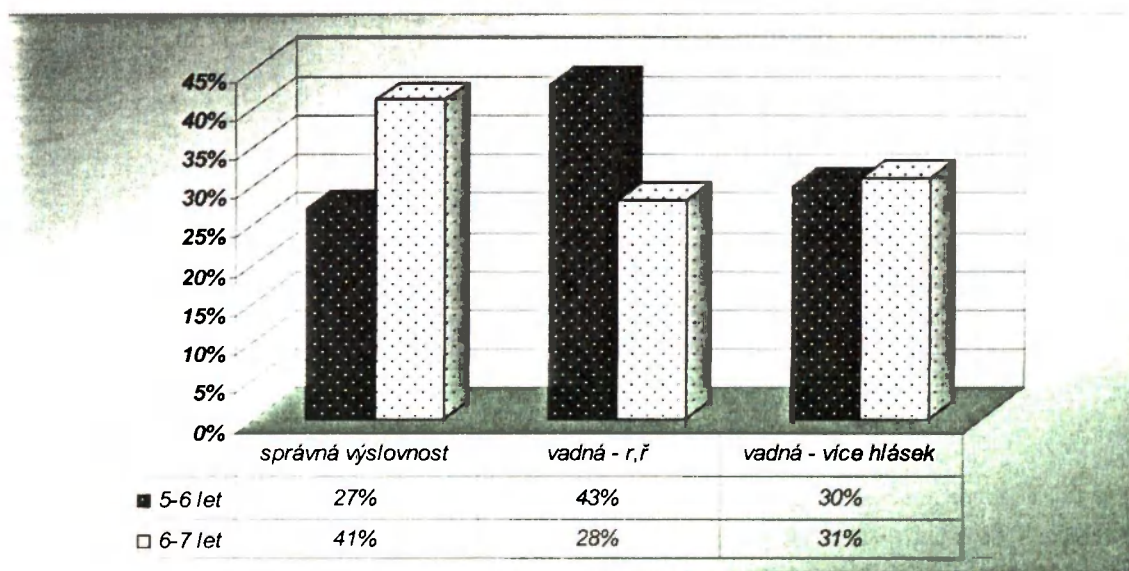
5-6 let	MŠ I	MŠ II	MŠ III	MŠ IV	celkem
podstatná jména	31%	29%	30%	42%	33%
přídavná jména	3%	3%	3%	3%	3%
zájmena	26%	17%	18%	14%	19%
číslovky	0%	0%	1%	1%	1%
slovesa	19%	20%	20%	19%	19%
příslovce	5%	18%	14%	9%	12%
předložky	3%	2%	4%	7%	4%
spojky	13%	10%	10%	4%	9%
částice	0%	0%	0%	1%	0%
citoslovce	0%	1%	0%	0%	0%
správná výslovnost	14%	43%	35%	14%	27%
vadná -r,ř	43%	57%	30%	43%	43%
vadná -více hlásek	43%	0%	35%	43%	30%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%
slova	14%	29%	12%	14%	17%
jednoduché věty	72%	42%	35%	72%	56%
souvětí souřadné	14%	0%	18%	14%	11%
souvětí podřadné	0%	29%	35%	0%	16%
hovoří samo	86%	86%	88%	67%	82%
jen odpovídá na ot.	14%	14%	12%	33%	18%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%

6-7 let	MŠ I	MŠ II	MŠ III	MŠ IV	celkem
podstatná jména	25%	24%	33%	29%	28%
přídavná jména	2%	3%	3%	2%	3%
zájmena	26%	22%	19%	23%	22%
číslovky	0%	0%	0%	0%	0%
slovesa	22%	22%	18%	19%	20%
příslovce	13%	15%	11%	15%	13%
předložky	4%	4%	5%	2%	4%
spojky	8%	9%	11%	6%	9%
částice	0%	1%	0%	3%	1%
citoslovce	0%	0%	0%	1%	0%
správná výslovnost	58%	33%	36%	37%	41%
vadná - r.ř	17%	33%	36%	25%	28%
vadná - více hlásek	25%	33%	28%	37%	31%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%
slova	8%	0%	5%	25%	10%
jednoduché věty	50%	42%	27%	13%	33%
souvětí souřadné	8%	25%	23%	37%	23%
souvětí podřadné	34%	33%	45%	25%	34%
hovoří samo	92%	100%	95%	75%	90%
jen odpovídá na ot.	8%	0%	5%	25%	10%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%

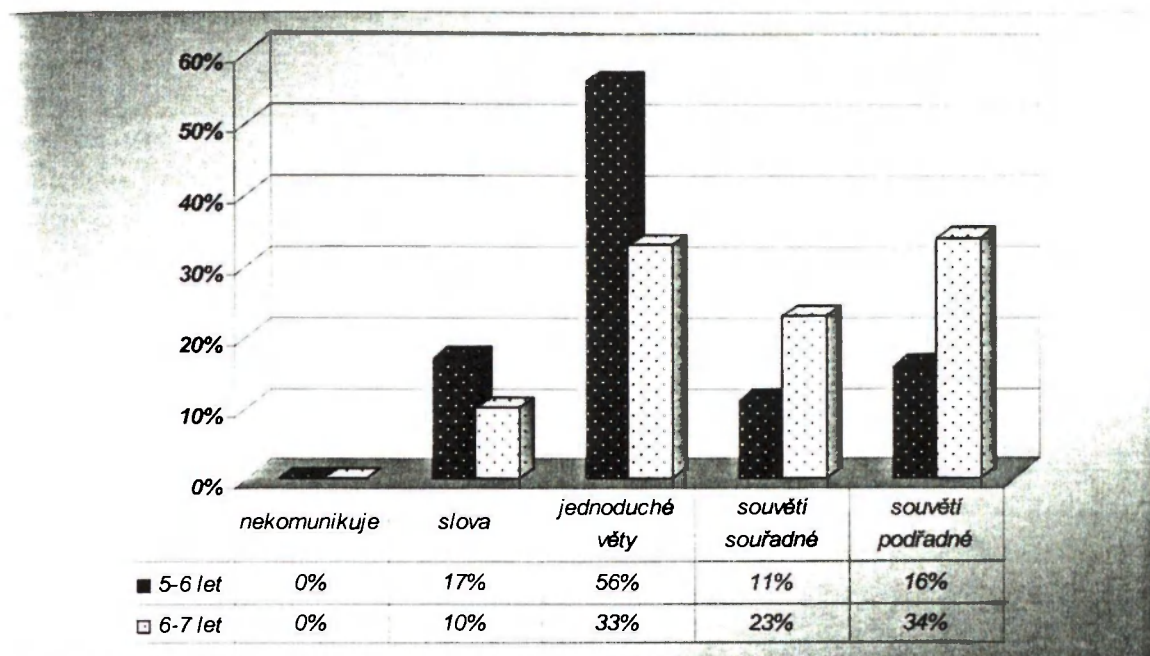
Děti věkové skupiny 6-7let používaly při popisu obrázku více zájmen, sloves, příslovcí, částic, méně podstatných jmen a číslovek. Většinou se ve výpovědi jednoho dítěte objevovala opakovaně tatáž slova – třeba, tady, asi, taky atd. Nehodnotila jsem však počet hesel, ale počet slov. Nejméně děti používaly přídavná jména, číslovky, částice a citoslovce. Pokud děti použily číslovky, tak pouze neurčité.



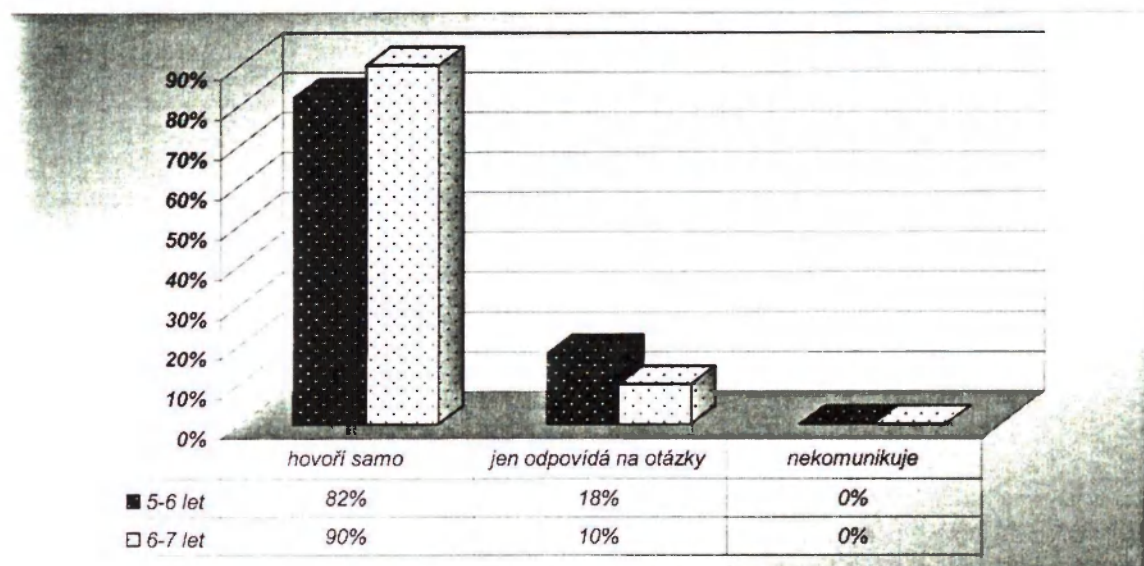
Správnou výslovnost mělo vyšší procento dětí 6-7 letých, děti mladší věkové skupiny měly nejvíce zastoupenou oblast vadné výslovnosti v hláskách r, ř.



Děti 6-7leté hovořily ve větší míře pomocí souvětí/a to i souvětí podřadného. Děti mladší používaly nejvíce jednoduché věty. Někdy bylo opravdu složité zjistit, zda se jedná například o souvětí nebo několik jednoduchých vět. Výsledek jsem hodnotila v rámci celkového projevu.



V obou věkových skupinách děti převážně komunikovaly samy, u dětí starších bylo procentuální zastoupení vyšší. Nestalo se, že by dítě nekomunikovalo. Někdy však řeklo, že se mu nechce o obrázku mluvit, ale i to byla verbální komunikace.



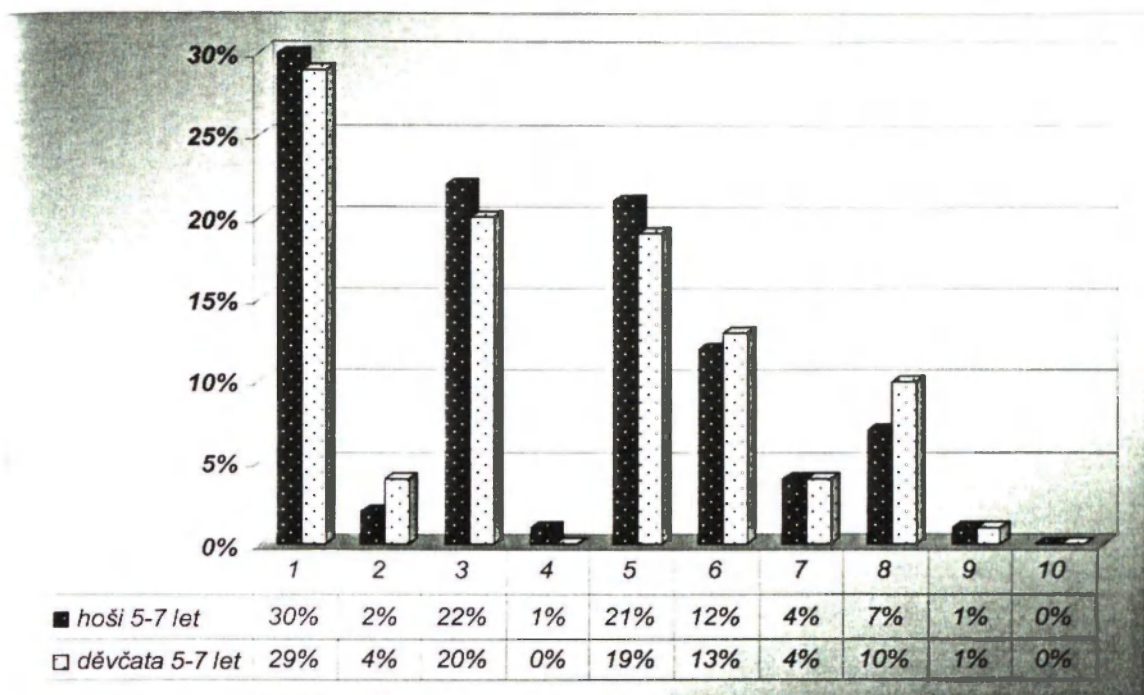
4. 1. 2. Dělení podle pohlaví

Další členění jsem provedla podle **pohlaví respondentů**. V první a druhé tabulce jsou vyjádřeny hodnoty jazykových rovin u chlapců a děvčat v jednotlivých mateřských školách a celkový průměr. Graf znázorňuje a porovnává pohlaví vzhledem k úrovni jazykových a komunikačních dovedností.

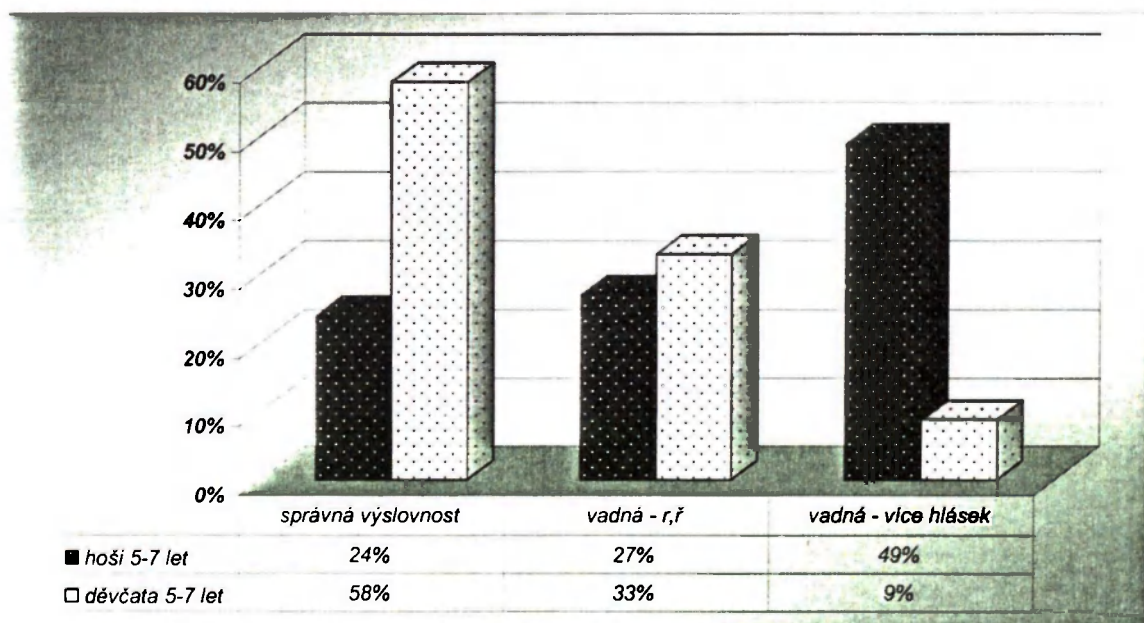
hoši 5-7	MŠ I	MŠ II	MŠ III	MŠ IV	celkem
podstatná jména	26%	27%	32%	35%	30%
přídavná jména	1%	3%	3%	2%	2%
zájmena	26%	21%	20%	19%	22%
číslovky	0%	0%	1%	1%	1%
slovesa	23%	22%	18%	22%	21%
příslovce	11%	14%	14%	11%	12%
předložky	4%	4%	3%	5%	4%
spojky	9%	8%	8%	4%	7%
částice	0%	1%	1%	1%	1%
citoslovce	0%	0%	0%	0%	0%
správná výslovnost	27%	17%	32%	20%	24%
vadná – r, ř	27%	50%	32%	0%	27%
vadná - více hlásek	46%	33%	36%	80%	49%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%
slova	18%	17%	10%	30%	19%
jednoduché věty	55%	50%	37%	40%	45%
souvětí souřadné	9%	8%	32%	10%	15%
souvětí podřadné	18%	25%	21%	20%	21%
hovoří samo	82%	92%	89%	70%	83%
jen odpovídá na ot.	18%	8%	11%	30%	17%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%

děvčata 5-7	MŠ I	MŠ II	MŠ III	MŠ IV	celkem
podstatná jména	28%	21%	32%	36%	29%
přídavná jména	4%	5%	3%	2%	4%
zájmena	26%	20%	18%	18%	20%
číslovky	0%	1%	0%	0%	0%
slovesa	19%	21%	19%	16%	19%
příslovce	9%	18%	11%	13%	13%
předložky	4%	2%	5%	4%	4%
spojky	10%	11%	11%	7%	10%
částice	0%	1%	1%	3%	1%
citoslovce	0%	0%	0%	1%	0%
správná výslovnost	63%	71%	40%	58%	58%
vadná - r.ř	25%	29%	35%	42%	33%
vadná - více hlásek	12%	0%	25%	0%	9%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%
slova	0%	0%	5%	29%	8%
jednoduché věty	62%	29%	25%	0%	29%
souvětí souřadné	13%	29%	10%	43%	24%
souvětí podřadné	25%	42%	60%	28%	39%
hovoří samo	100%	100%	95%	71%	92%
jen odpovídá na ot.	0%	0%	5%	29%	8%
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%

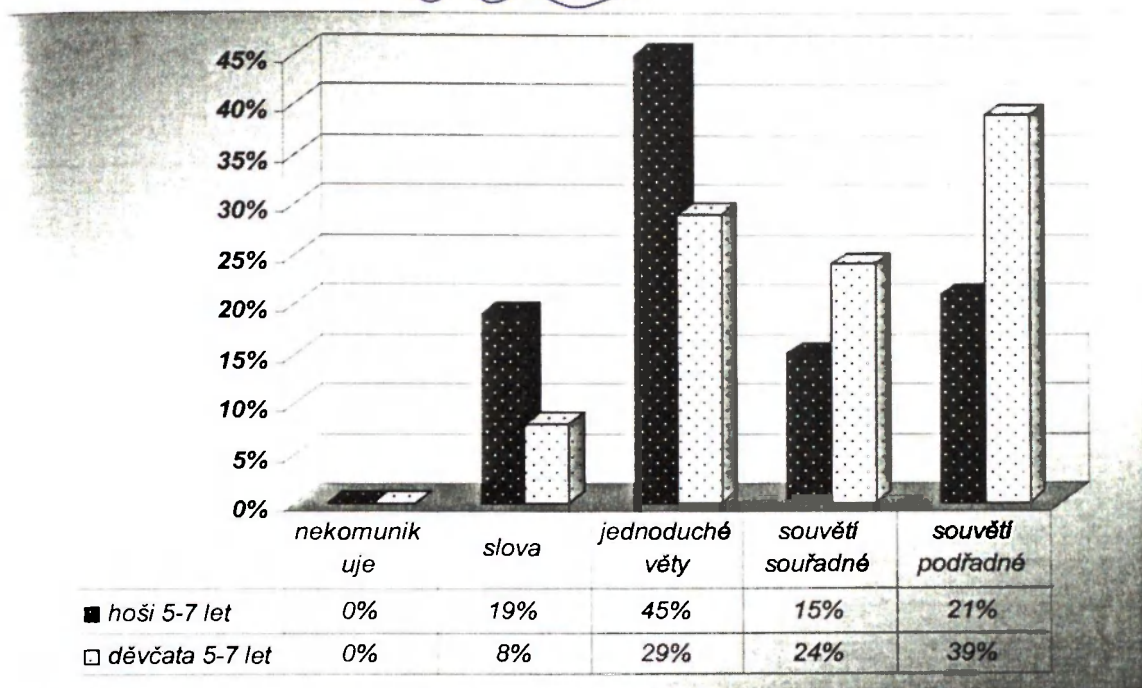
Děti obou pohlaví nejvíce používaly především podstatná jména, zájmena a slovesa. Děvčata používala i jiné slovní druhy. Nejmarkantnější rozdíl byl u spojek a přídavných jmen.



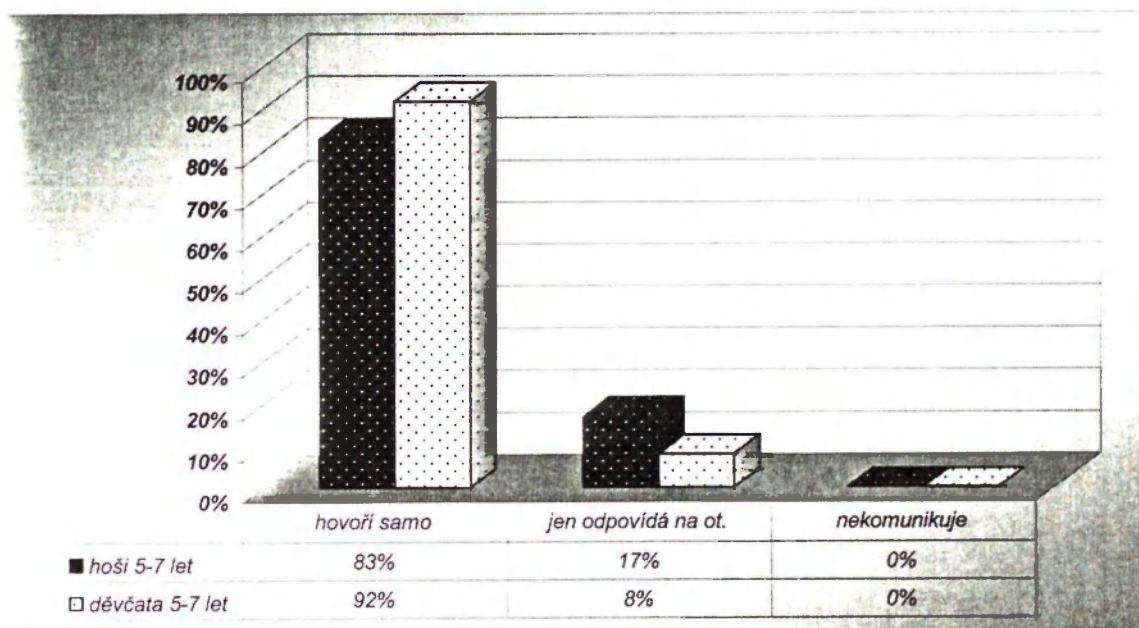
Pokud jsem srovnávala výslovnost dětí podle pohlaví, i zde se projeví významné rozdíly. Správnou výslovnost, bez vad řeči mělo ve věku 5-7 let 24% chlapců a 58% děvčat. Vadná výslovnost více hlásek se projevila ještě v tomto věku u 49% chlapců.



Většina chlapců, a to 45%, komunikuje pomocí jednoduchých vět a dokonce 19% jen slovy. U skupiny děvčat se prokázalo používání souvětí podřadného u 39% respondentek. Pouze slova použilo 8% respondentek.



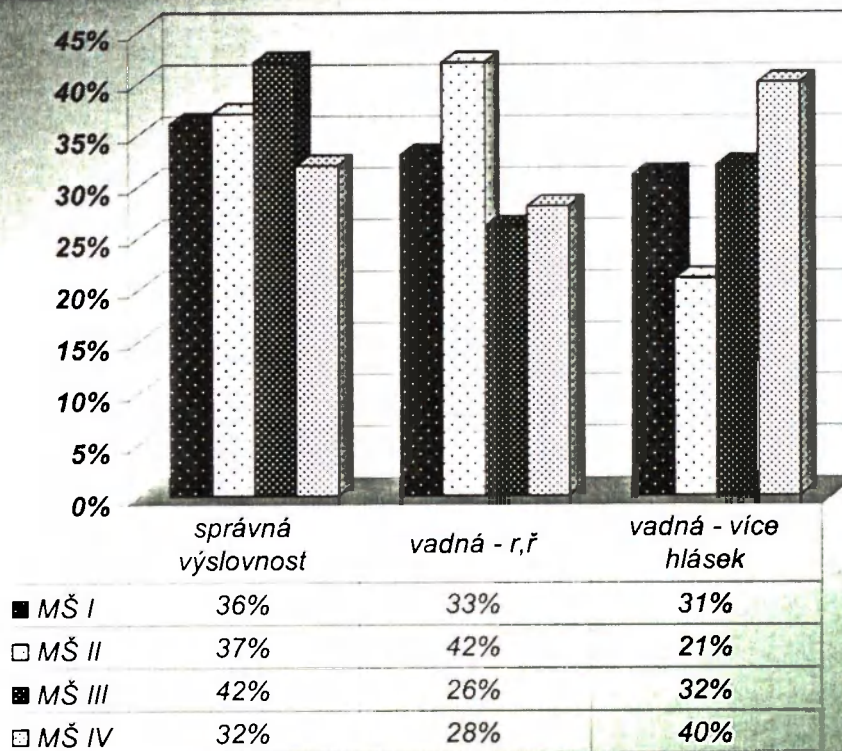
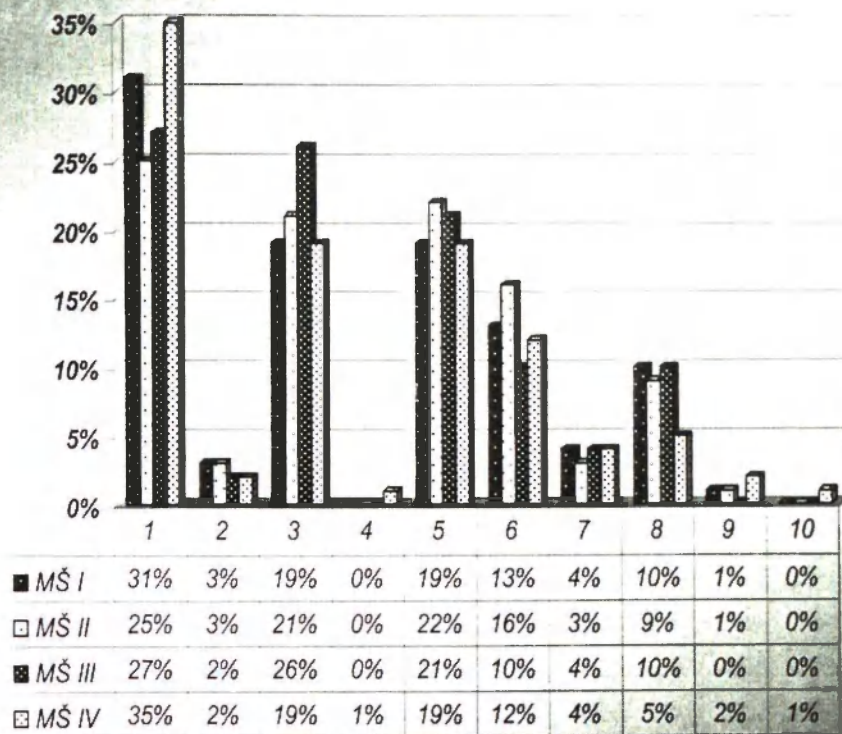
V této výzkumné studii si všichni respondenti zapojili do komunikace, ve větší míře hovořili sami, nepotřebovali návodné otázky. Samostatněji mluvila děvčata (92%).

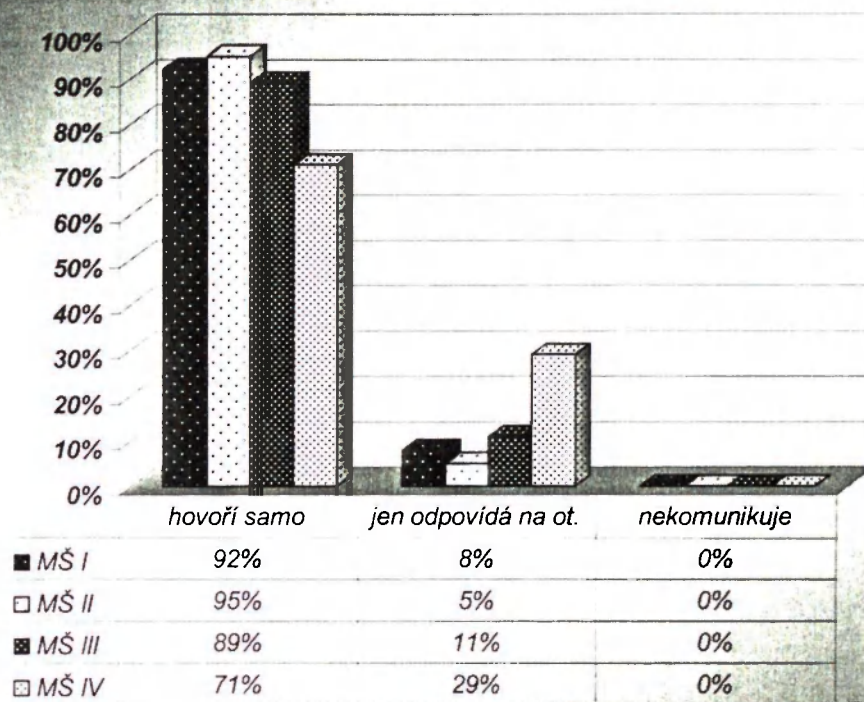
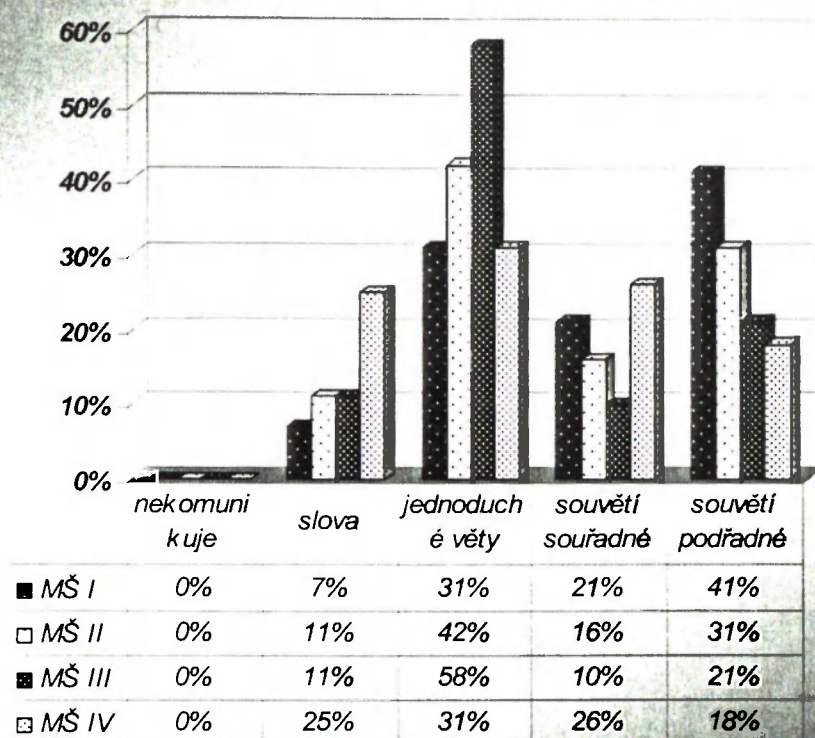


4. 1. 3. Dělení podle zaměření mateřské školy

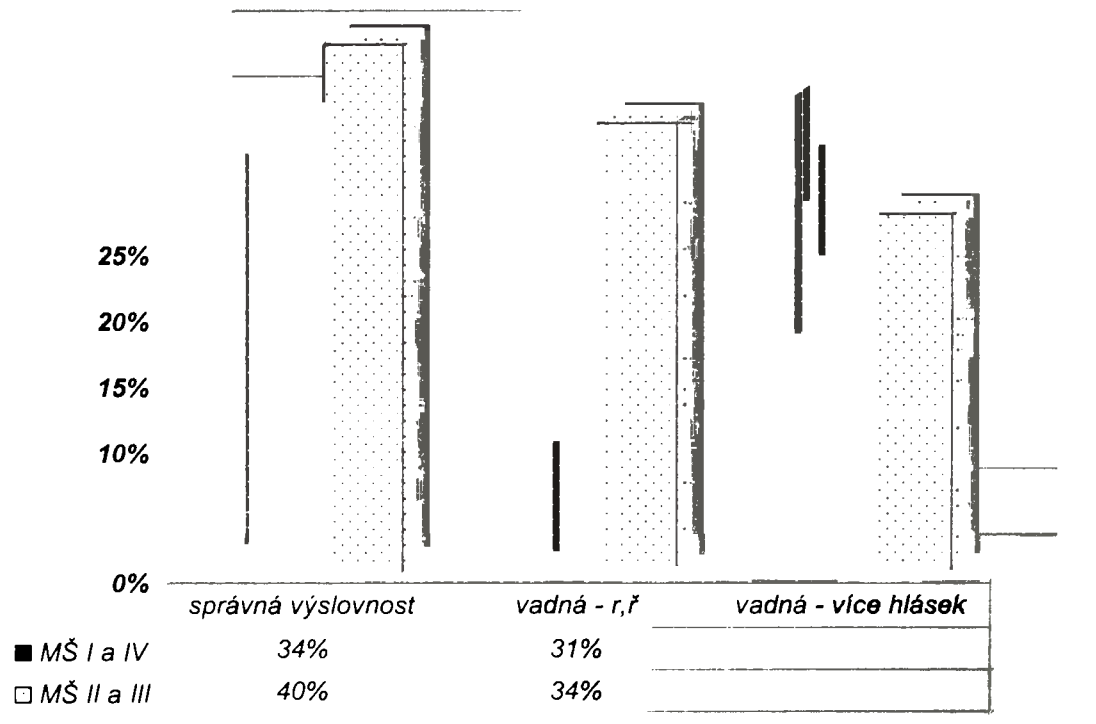
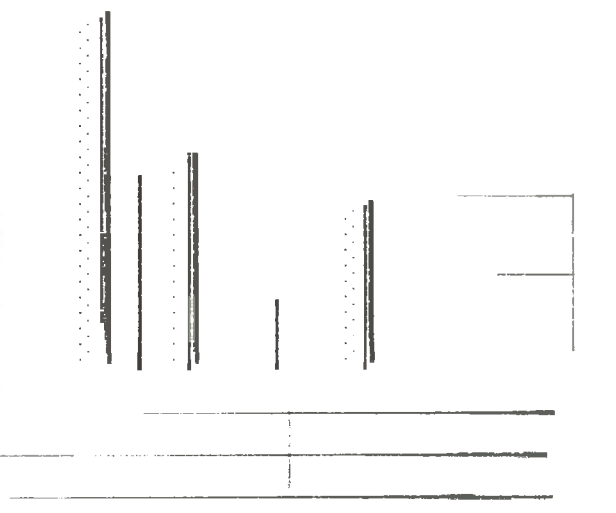
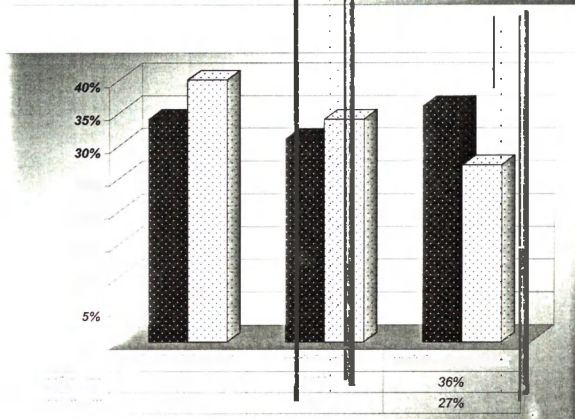
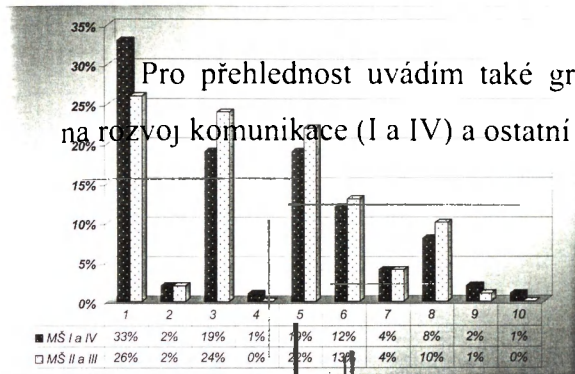
Nyní uvádím tabulku a grafy, v nichž jsou znázorněny výsledky jednotlivých mateřských škol. Sledovala jsem, zda děti mateřských škol zaměřených na rozvoj komunikace budou v této oblasti vyspělejší. Tyto mateřské školy mají číslo I a IV.

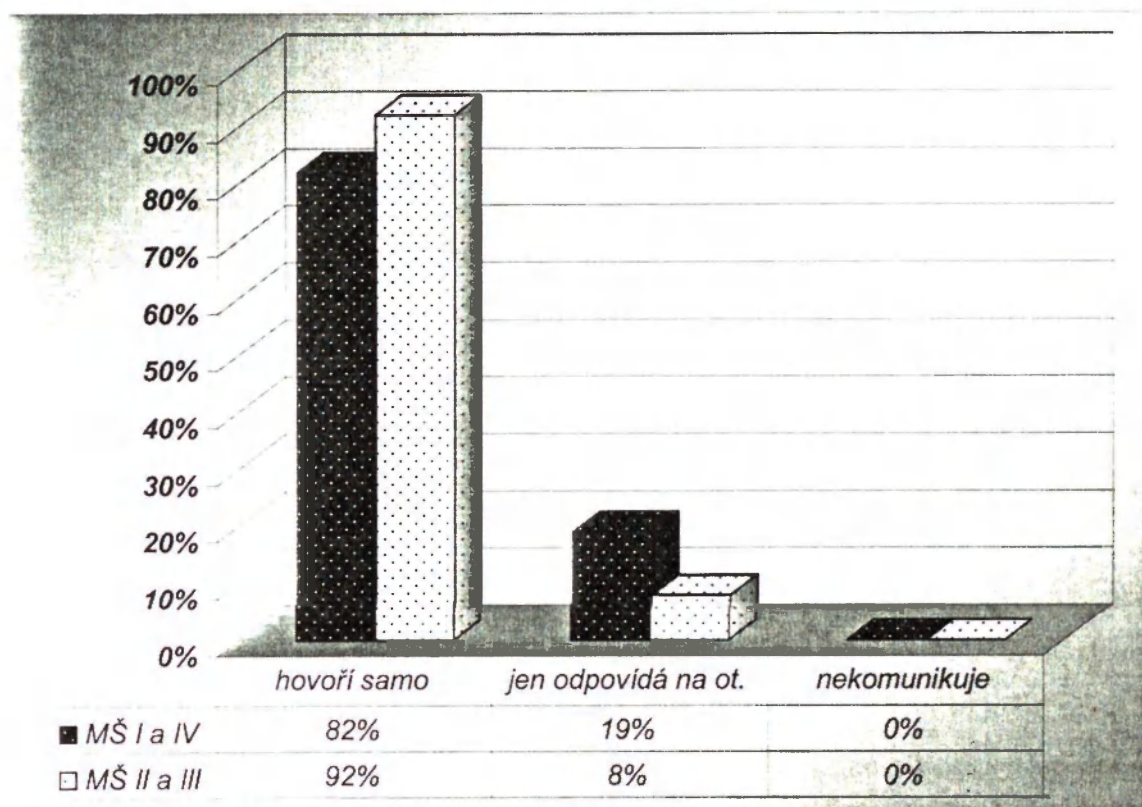
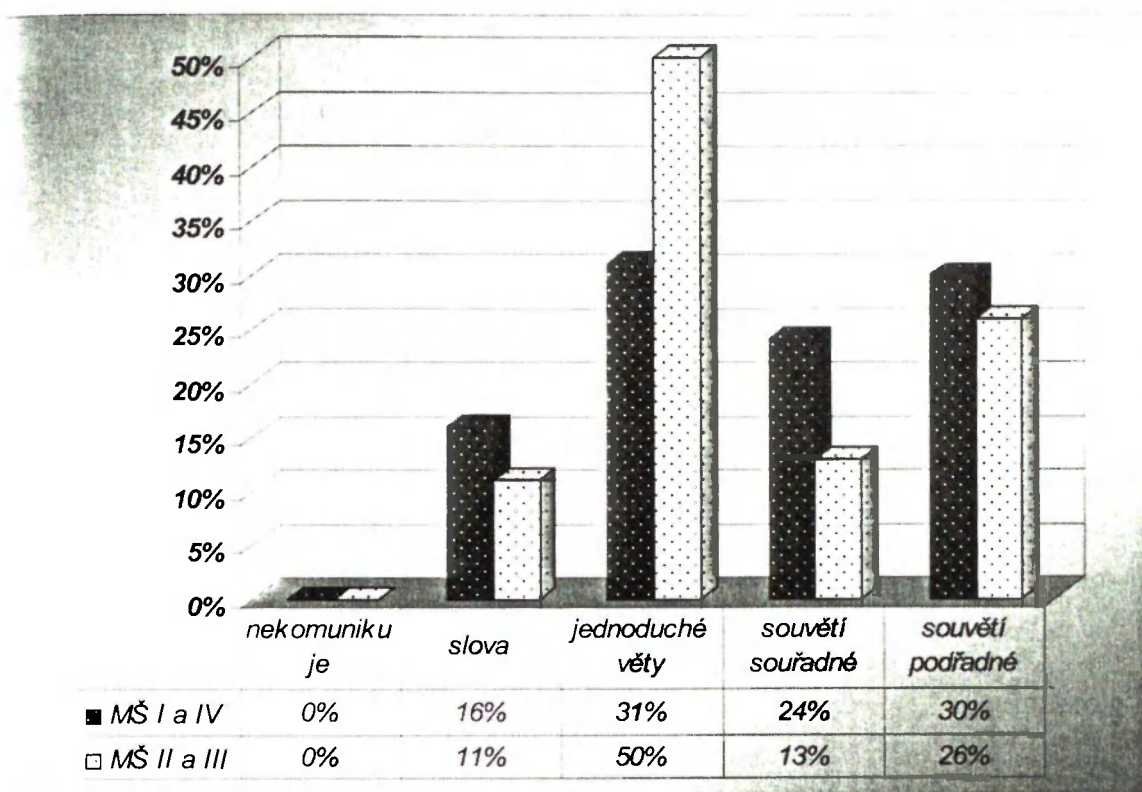
	celkem I	celkem II	celkem III	celkem IV	celkem	
podstatná jména	31%	25%	27%	35%	30%	
přídavná jména	3%	3%	2%	2%	3%	
zájmena	19%	21%	26%	19%	21%	
číslovky	0%	0%	0%	1%	0%	
slovesa	19%	22%	21%	19%	20%	
příslovce	13%	16%	10%	12%	13%	
předložky	4%	3%	4%	4%	4%	
spojky	10%	9%	10%	5%	8%	
částice	1%	1%	0%	2%	1%	
citoslovce	0%	0%	0%	1%	0%	
správná výslovnost	36%	37%	42%	32%	37%	
vadná - r.ř	33%	42%	26%	28%	32%	44slov/dítě
vadná - více hlásek	31%	21%	32%	40%	31%	
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%	
slova	7%	11%	11%	25%	14%	
jednoduché věty	31%	42%	58%	31%	40%	
souvětí souřadné	21%	16%	10%	26%	18%	
souvětí podřadné	41%	31%	21%	18%	28%	
hovoří samo	92%	95%	89%	71%	87%	
jen odpovídá na ot.	8%	5%	11%	29%	13%	
nekomunikuje	0%	0%	0%	0%	0%	





Pro přehlednost uvádím také grafy, které porovnávají mateřské školy zaměřené na rozvoj komunikace (I a IV) a ostatní mateřské školy (II a III).





Mateřské školy, které mají ve svém ŠVP stanoven rozvoj komunikativních kompetencí jako prioritu, prokázaly rovnoměrnější užívání všech slovních druhů. Podstatná jména využívaly v nejvyšším procentuálním zastoupení. Užívání slovních druhů závisí na formě komunikace (popis, vyprávění atd.). V tomto případě při popisu jsou nejdůležitější a nejvíce frekventovaná právě podstatná jména

Správná výslovnost se projevila u 34% dětí z mateřských škol, které se zaměřují na komunikaci a u 40% dětí z ostatních mateřských škol. Souvětí souřadná i podřadná více používaly děti z mateřských škol zaměřujících se na komunikaci. Samostatně komunikovalo 82% dětí z mateřských škol, které se na komunikaci zaměřují, a 92% dětí z mateřských škol ostatních.

Průměrně použily děti navštěvující mateřské školy se zaměřením na komunikaci 40 slov a ostatní 47 slov.

4. 1. 4. Celkové zhodnocení

Z výše uvedených tabulek a údajů v nich je možno uvést průměrná data, která se týkají úrovně jednotlivých jazykových rovin u respondentů v **jednotlivých sledovaných mateřských školách i celkově**. Zdá se, že výsledky nejsou nijak překvapivé a korelují s různými výzkumy, které v této oblasti byly provedeny.

Při popisu obrázku v rámci této studie použili respondenti celkem 4083 slov. Bylo to průměrně 44 slov na jedno dítě. Verbální projev nebyl časově limitován. Tento faktor, podle mého názoru, velmi ovlivnil zapojení respondentů. Ani v jednom případě dítě neodmítlo verbálně komunikovat.

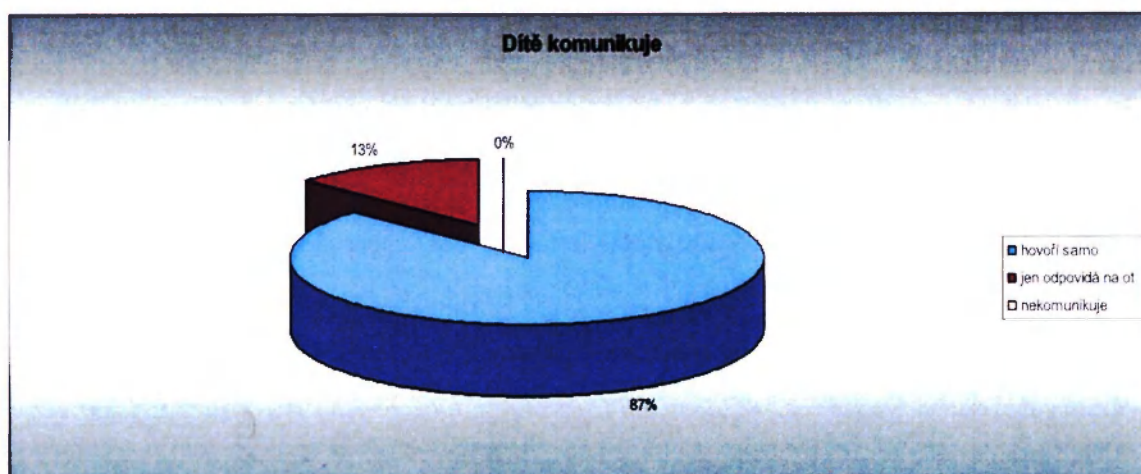
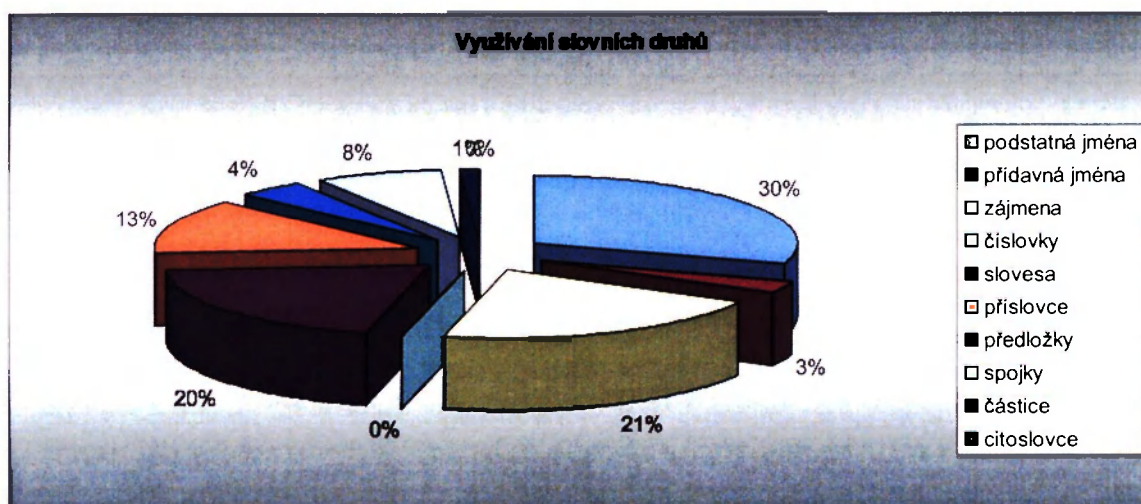
Respondenti měli možnost odpovídat na tři výše uvedené otázky. 49% zúčastněných popisovalo obrázek a děj, 28% se zaměřilo na to, co se mu na obrázku líbí nebo nelíbí. 10% odpovědělo na všechny otázky a zbývajícím 13% jsem musela znovu položit otázku nebo řeklo, že popisovat nechce.

Nejvíce využívaným slovním druhem u sledovaných 5-7letých dětí byla podstatná jména. Jsou zastoupeny v tomto výzkumu 30%. Poté následovala zájmena v 21% a slovesa v 20% zastoupení. V tomto výzkumu respondenti jen v nepatrné míře využívali přídavná jména a číslovky. Co se týká přídavných jmen, mohla by tato skutečnost být způsobena i černobílou předlohou. Je možné, že by respondenti při popisu barevného obrázku

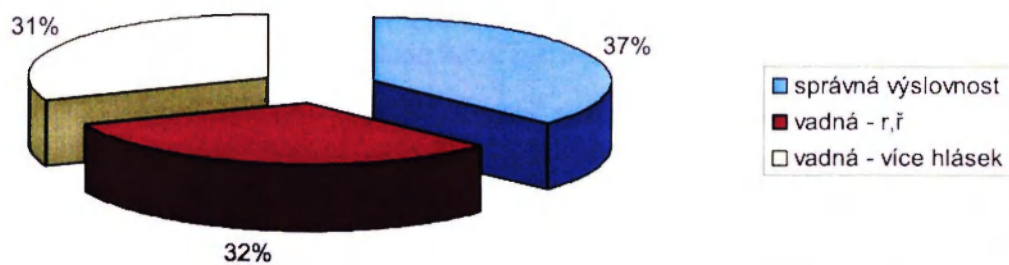
používali více přídavných jmen označujících barvy. V tomto případě by mohl být výzkum doplněn další doplňující studií, která by tuto hypotézu potvrdila nebo vyvrátila. Respondenti celé studie používali převážně věty jednoduché /a to ve 40%. Pouze 18% hovořilo v souvětích souřadných a 28% v souvětích podřadných. Výzkum ukázal, že 37% respondentů mělo správnou výslovnost, 32% vadnou výslovnost hlásky r nebo ř a 31% vadnou výslovnost více hlásek. To představuje vlastně 63% dětí s vadnou výslovností ve věku od 5-7 let. V porovnání s výzkumem dětí při nástupu do školy (38%) z roku 1989, uváděným v teoretické části, je vadná výslovnost respondentů této studie výrazně vyšší.

Při zpětném ohlednutí nad touto studií by bylo přínosné zařadit nejen popis obrázku, ale také doplňující otázky dětem, které by upřesnily některé skutečnosti.

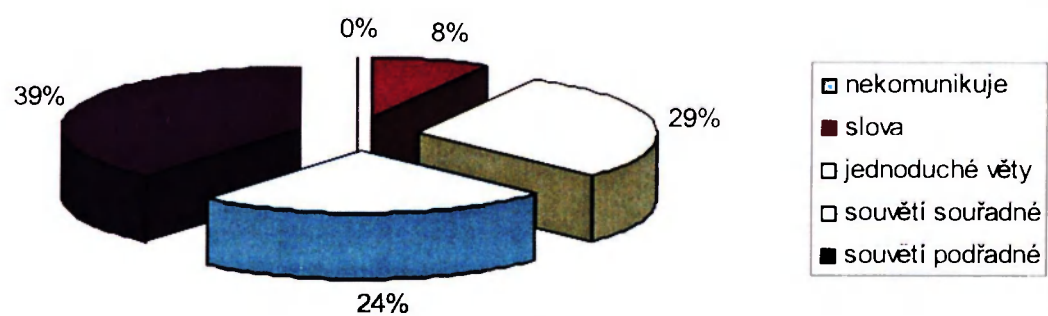
Na závěr předkládám grafické znázornění procentuálního zastoupení položek.



Výslovnost



Větná skladba



4.2. Studie č. 2 (viz PŘÍLOHA č. 4)

Níže uvedené tabulky byly zpracovány na základě dotazníků, které vyplnili rodiče dětí navštěvující vybrané mateřské školy.

4. 2. 1. Dělení podle stavu výslovnosti dětí respondentů

Nejprve uvedu otázku č. 3. na základě které jsem provedla vnitřní členění do skupin.

Otázka č. 3

Poruchu výslovnosti mé dítě

možnosti	počet	%
a) nemá	27	48%
b) má, chybná výsl. jedné hlásky	11	20%
c) má, chybná výsl. více hlásek	17	30%
d) má, projev je nesrozumitelný	1	2%

Do skupiny A jsem zařadila ty respondenty, jejichž dítě nemá poruchu výslovnosti, je to 48% vzorku. Do skupiny B respondenty, kteří odpověděli, že jejich dítě poruchu výslovnosti má. To znamená 52% respondentů.

V porovnání se studií č.1 (63%) je to méně. To může znamenat, že dotazníky odevzdali většinou rodiče, jejichž děti nemají vadu výslovnosti.

Otázka č. 1

Mé dítě patří do věkové kategorie v rozmezí

	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) 5 – 6 let	17	63%	18	62%	35	63%
b) 6 -7 let	10	37%	11	38%	21	37%
c) je mladší 5- ti let	0	0%	0	0%	0	0%

Výzkumného šetření se účastnilo 63% rodičů dětí 5-6letých a 37% dětí 6-7letých.

V první studii se prokázalo, že věk je tím faktorem, který ovlivňuje úroveň jazykových a komunikačních dovedností. Tady se nabízí otázka, zda by nemohlo dojít ke zkreslení výsledků s ohledem na věk respondentů. Vzhledem k tomu, že skupiny jsou procentuálně

vyrovnané, můžeme tvrdit, že nikoli. Ve věku 5-6 let je 63% dětí bez vady řeči a 62% s vadami. Proto toto zkrácení tak ztrácí svou významnost.

Otázka č. 2

Mé dítě nastoupilo předškolní vzdělávání ve věku

	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) do 3 let	1	4%	6	21%	7	13%
b) v období mezi 3 – 5 rokem	25	93%	22	76%	47	84%
c) po 5 – tém roce	1	4%	1	3%	2	3%

Školský zákon vymezuje, že mateřskou školu navštěvují děti zpravidla od 3 do 6 let věku. To se projevilo i zde, do 3-roku věku nastoupilo do mateřské školy 13% dětí a bylo to převážně do mateřských škol na vesnici.

Otázka č. 4

Pokud má dítě vadu řeči, logopedickou nápravu

	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) navštěvuje v MS prováděnou logopedem			3	10%		
b) navštěvuje v MS prováděnou preventistou, asistentem			8	35%		
c) navštěvuje v ambulanci u klinického logopeda			12	52%		
d) nápravu nenavštěvuje			6	26%		

52% rodičů dětí, které mají vadu řeči, s nimi navštěvuje logopedickou ambulanci, 26% vůbec logopedickou nápravu nenavštěvuje.

Otázka č. 5

Pohádky čteme dětem doma

	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) pravidelně každý den	12	44%	9	31%	21	38%

b) nepravidelně, ale snažíme se alespoň 3krát do týdne	10	37%	13	45%	23	41%
c) alespoň jednou do týdne	2	7%	4	14%	6	11%
d) pohádky čteme jen výjimečně	2	7%	3	10%	5	9%
e) pohádky dětem nečteme	1	4%	0	0%	1	2%
f) jiná možnost	0	0%	0	0%	0	0%

Dětem, které nemají logopedické vady, čte 44% rodičů denně pohádky. U dětí s vadami řeči je to pouze 31%. Celkem dětem čte každý den 38% a nepravidelně 52% respondentů. 9% čte dětem pouze výjimečně a 2% dětem nečte.

Otázka č. 6

Své dítě říkanky, básničky, písničky, hádanky, vtipy

	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) učím a opakuji i ty, které se dítě učilo ve školce	23	85%	24	83%	47	84%
b) neučím, ale opakuji s ním ty, co se naučilo ve školce	3	11%	3	10%	6	11%
c) neučím a ty, které se naučilo ve školce mi neřekne	1	4%	1	3%	2	4%
d) jiná možnost	0	0%	1	3%	1	2%

Respondenti vypověděli, že nejvíce frekventované jsou u nich říkanky a písničky. U obou skupin respondenti potvrdili, že v 84% učí a opakuji říkanky, které zná dítě z mateřské školy.

Otázka č. 7

Televizi, video, počítač

	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) si dítě zapíná doma samo, netráví u nich více než hodinu denně	12	44%	7	25%	19	34%
b) si dítě zapíná s našim souhlasem.	5	19%	13	45%	18	32%

časově však dítě neomezujeme						
c) může dítě sledovat pouze s námi, pak si o programu povídat	2	7%	5	17%	7	12%
d) naše dítě nesleduje, je vytížené a nemá na média čas	0	0%	1	3%	1	2%
d) doma nemáme	0	0%	0	0%	0	0%
e) zapíná samo a nevím, jak dlouhou dobu u něj tráví	0	0%	0	0%	0	0%
f) jiná možnost – souhlas a do 1,5h	2	7%	2	7%	4	7%
f) jiná možnost – souhlas a do 1 hod	6	22%	1	3%	7	13%

Respondenti v této otázce celkově vypověděli, že nejvíce frekventované medium u dítěte je televize. Rodiče dětí, jež nemají vadu řeči, v největší procentuální míře uvedli, že jejich dítě netráví u (těchto) médií déle než 1 hodinu denně. Bylo to 66%. U skupiny rodičů, jejichž děti mají vadu nebo vady řeči, se nejvíce objevovalo, že děti u médií časově neomezují.

Otázka č. 8

Po přečtení nebo shlédnutí pohádky, příběhu mé dítě

☞

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) dokáže vyprávět obsah a děj vlastními slovy v rozvitých větách	16	59%	6	21%	22	39%
b) má snahu vyprávět obsah, chybí mu dostatečná slovní zásoba	5	19%	9	31%	14	25%
c) má snahu vyprávět, ale vyprávění je útržkovité a nesouvislé	3	11%	9	31%	12	21%
d) odmítá vyprávět děj	2	7%	4	14%	6	11%
e) říká, že neví, o čem to bylo	0	0%	1	3%	1	2%
f) jiná možnost	1	4%	0	0%	1	2%

Děj vlastními slovy a v rozvitých větách dokáže vyprávět 59% dětí bez vady řeči a pouze 7% děj vyprávět odmítá. U dětí s vadami řeči to dokáže pouze 21% a 14% děj vyprávět odmítá.

Otázka č. 9.

Divadlo a dramatické scénky Vaše dítě

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) vyhledává i organizuje	8	30%	7	24%	15	27%
b) nevyhledává, ale zapojí se do nich, nevadí mu	18	66%	19	66%	37	66%
c) přímo nesnáší a nezapojí se	1	4%	1	3%	2	4%
d) jiná možnost	0	0%	2	7%	2	4%

Děti respondentů skupiny A vyhledávají a organizují dramatické scénky ve 30% a děti skupiny B ve 24%. Převažuje však všeobecně, že děti tyto činnosti nevyhledávají, ale zapojí se do nich.

Otázka č. 10

Pokud jdeme s dítětem nakupovat

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) dokáže si dítě zahrát „na dospělého“, zformulovat žádost, pozdravit, poděkovat, dojít do obchodu	14	52%	10	35%	24	43%
b) dokáže říci žádost, ale potřebuje vedle sebe někoho blízkého	8	30%	10	35%	18	32%
c) je stydlivé, raději si nic nekoupí	0	0%	3	10%	3	5%
d) záleží na momentální náladě dítěte	5	19%	5	17%	10	18%
e) jiná možnost	0	0%	1	3%	1	2%

52% dětí, které nemají vadu řeči, dokáží formulovat žádost, poděkovat, pozdravit. U dětí s vadou řeči je to pouze 35%. 10% těchto dětí si raději nic nekoupí, než by vyjádřilo žádost verbálně.

Otázka č. 11

V obchodě je symbol škrtnuté zmrzliny, mé dítě

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) si ho všimne a ví, co to znamená	16	59%	18	62%	34	61%
b) si ho všimne, ale neví, co to znamená a zeptá se na to	4	15%	6	21%	10	18%
c) si ho všimne, asi neví, co to znamená, ale nezeptá se	0	0%	0	0%	0	0%
d) si ho nevšimne	7	26%	5	17%	12	21%
e) jiná možnost	0	0%	0	0%	0	0%

Většina, tedy 61% respondentů si myslí, že jejich děti ví, co symbol znamená.

Otázka č. 12

Co se týká telefonování mé dítě

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) telefonuje rádo, jako běžně ^u	19	70%	12	41%	31	55%
b) rádo, mluví, ale neposlouchá	0	0%	2	7%	2	4%
c) pouze odpovídá, srozumitelně a v delších větách	4	15%	3	10%	7	12%
d) pouze odpovídá a to jednoslovně	2	7%	11	38%	13	23%
e) má sice zájem telefonovat, ale nekomunikuje, mlčí	1	4%	1	4%	2	4%
odmítá telefonovat, komunikovat	1	4%	0	0%	1	2%
reaguje jinak	0	0%	0	0%	0	0%

70% dětí bez vady řeči komunikuje při telefonování jako v běžné situaci, u dětí s vadami řeči je to 41%. 38% těchto dětí pouze odpovídá.

Otázka č. 13

O pobytu v mateřské škole mi mé dítě

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) vypráví, nemusím ho ani pobízet	9	33%	8	28%	17	30%
b) vypráví, ale musím se ho ptát	12	44%	17	59%	29	52%
c) neřekne skoro nic, mám pocit, že si to vůbec nepamatuje	1	4%	1	3%	2	4%
d) neřekne skoro nic, mám pocit, že o tom nechce mluvit	0	0%	1	3%	1	2%
e) velmi záleží na náladě dítěte	5	19%	2	7%	7	12%

Děti 52% respondentů vypráví svým rodičům o pobytu v mateřské škole, ale musí se jich ptát. 33% dětí bez vad řeči a 28% s vadami vypráví bez pobízení.

Otázka č. 14

Při mém rozhovoru s dítětem

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) se dítě dokáže vyjádřit, ale pořád mluví a nedokáže naslouchat	17	63%	21	72%	38	68%
b) dítě moc nemluví, jen naslouchá	0	0%	4	14%	4	7%
c) se dítě umí vyjádřit, naslouchat, počká až dokončím myšlenku	10	37%	4	14%	14	25%
d) chová se jinak	0	0%	0	0%	0	0%

37% dětí bez vady výslovnosti a 14% s vadami se dokáže vyjádřit i naslouchat. Celkově 68% dětí se dokáže vyjádřit, ale nedokáže naslouchat. Tuto schopnost získávají děti především prostřednictvím komunitního kruhu. Domnívám se, že pokud by byl pravidelně v mateřské škole zařazován komunitní kruh, mohlo by to pomoci rozvíjet právě schopnost naslouchání a předávání si slova.

Otázka č. 15

Na otázky svého dítěte

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) kterých je velmi mnoho, se snažím odpovídat	17	63%	17	59%	34	61%
b) kterých je velmi mnoho, odpovídám jen někdy	5	19%	7	24%	12	21%
c) kterých je velmi mnoho, neodpovídám	0	0%	0	0%	0	0%
d) kterých není mnoho, se snažím odpovídat	5	19%	5	17%	10	18%
kterých není mnoho, odpovídám jen někdy	0	0%	0	0%	0	0%
kterých není mnoho, neodpovídám	0	0%	0	0%	0	0%
neuvědomuji si, jestli se dítě vůbec na něco ptá	0	0%	0	0%	0	0%

59% rodičů dětí, které mají vady řeči, se snaží odpovídat, 24% odpovídá jen někdy.

U skupiny A se snaží odpovídat 63% rodičů a 19% odpovídá jen někdy. Otázek je celkově dle 82% rodičů velmi mnoho a dle 18% rodičů málo.

Otázka č. 16

Při vstupu do neznámého prostředí mé dítě

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) nepozdraví	2	7%	4	14%	6	11%
b) pozdraví na mou výzvu	14	52%	13	45%	27	48%
c) odpoví na pozdrav	6	22%	5	17%	11	20%
d) odpoví jako první	5	19%	7	24%	12	21%

Na tuto otázku odpovědělo 48% respondentů, že jejich dítě odpoví při vstupu do neznámého prostředí na výzvu rodičů. Jako první pozdraví 24% dětí s vadou výslovnosti a 19% bez vady.

Otázka č. 17

Pokud moje dítě prožije nějakou situaci

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) srozumitelně řekne, co se stalo	19	70%	15	52%	34	61%
b) řekne, co se stalo, ale není to pro mne moc srozumitelné	5	19%	10	34%	15	27%
c) nedokáže říct, co se stalo	1	4%	3	10%	4	7%
d) nechce o tom mluvit	2	7%	1	3%	3	5%
e) jiná možnost	0	0%	0	0%	0	0%

Z celkového počtu respondentů celých 61% uvádí, že jejich dítě srozumitelně popíše situaci. Z toho 70% dětí je bez vady a 52% s vadou nebo vadami řeči.

Otázka č. 18

V MS, kterou mé dítě navštěvuje, se komunikaci dětí věnují podle mého názoru

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) v dostatečné míře	20	74%	18	62%	38	68%
b) to nedokážu posoudit	5	19%	7	24%	12	21%
c) nedostatečně	0	0%	2	7%	2	4%
d) dalo by se zlepšit	2	7%	2	7%	4	7%

V celkovém vzorku je 68% rodičů spokojeno s tím, jak se mateřská škola věnuje oblasti komunikace dětí. 21% respondentů nedokáže toto posoudit a 4% nejsou spokojena.

Otázka č. 19

Přípravenost do školy z hlediska komunikativních kompetencí představuje především

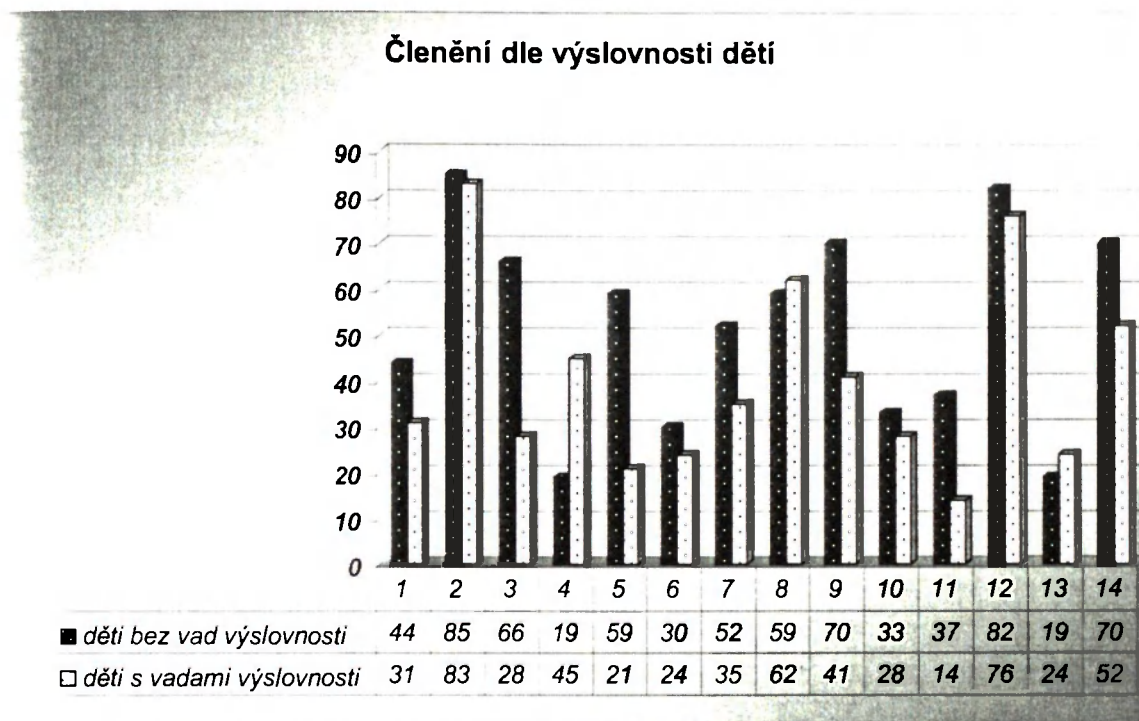
SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) správnou výslovnost hlásek	1	4%	5	17%	6	11%
b) komunikaci před ostatními bez ostychu	2	7%	6	21%	8	14%
c) schopnost domluvit se, požádat,	24	89%	14	48%	38	68%

vyprávět dle svých možností						
d) schopnost umět se prosadit	0	0%	4	14%	4	7%

Většina respondentů vymezila správně komunikační kompetenci podle RVP PV. Bylo to 68%. Ze skupiny A takto odpovědělo 89% a ze skupiny B 48% respondentů.

Graf znázorňuje celkové členění dle výslovnosti dětí.



1. pravidelně každý den čteme pohádky
2. učíme a opakujeme říkanky, které se dítě naučilo ve školce
3. u médií tráví dítě do hodiny denně
4. u médií dítě časově neomezujeme
5. dítě dokáže vyprávět děj pohádky vlastními slovy v rozvitých větách, souvětích
6. dramatické scénky dítě vyhledává a organizuje
7. dítě dokáže samostatně nakupovat, zformulovat žádost, pozdravit, poděkovat
8. dítě ví, co znamená symbol zmrzliny
9. dítě telefonuje rádo, komunikuje jako v běžné situaci
10. o pobytu v MŠ dítě vypráví samo

11. při rozhovoru se dokáže dítě vyjádřit i naslouchat
12. na otázky dítěte, ať je jich málo či hodně, odpovídám vyčerpávajícím způsobem
13. dítě pozdraví jako první
14. pokud dítě prožije problematickou situaci, řekne srozumitelně, co se stalo

Z grafu nám tedy vyplývá, že v tomto vzorku rodiče dětí, které nemají vady výslovnosti, se ve větší míře zaměřují na rozvoj komunikace dítěte, čtou dětem pohádky, říkanky, kontrolují pobyt dětí u televize a videa. Tyto děti také mají celkově komunikativní kompetence na vyšší úrovni.

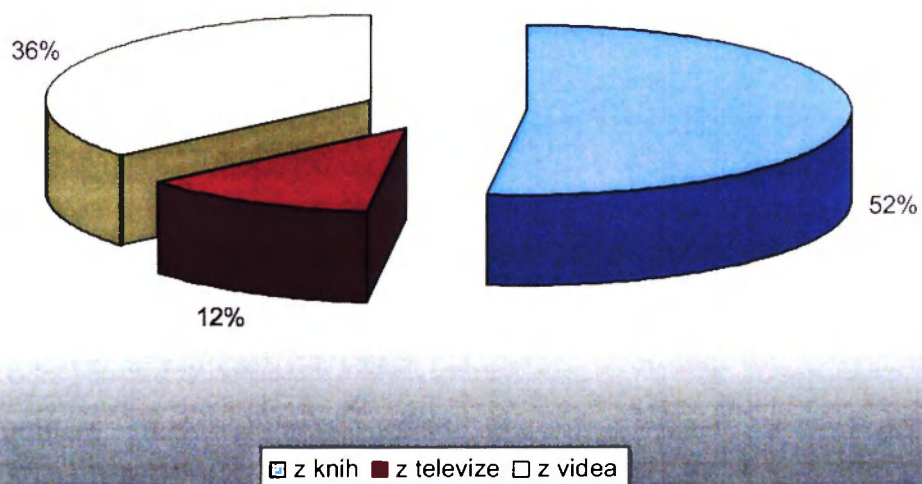
Příklady z praxe

A Postavu Krtečka zná mé dítě nejvíce

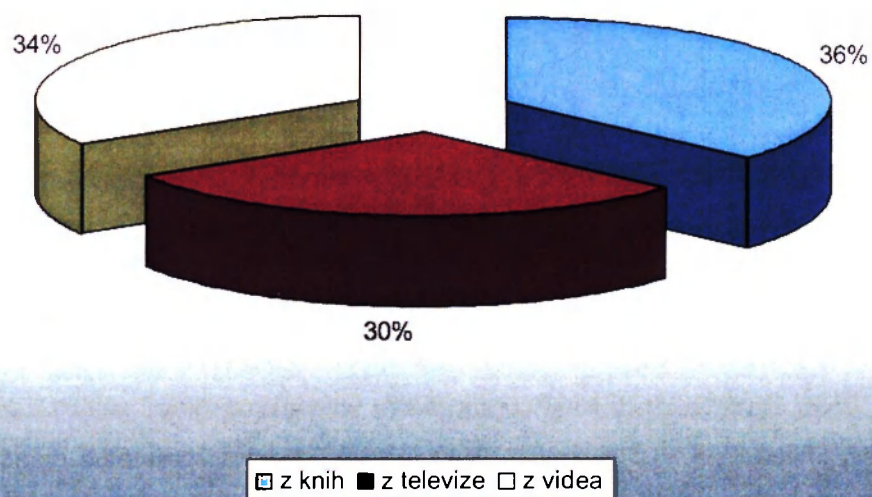
	SKUPINA A		SKUPINA B		CELKEM	
možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) z knih, máme je doma	17	49%	15	36%	32	42%
b) z knih, určitě je mají ve školce	2	7%	1	3%	3	4%
c) z televize, dívá se doma	4	11%	12	29%	16	21%
d) z televize, dívají se ve školce	0	0%	0	0%	0	0%
e) z videa, dívá se doma	12	34%	14	33%	26	33%
f) z videa, dívají se ve školce	0	0%	0	0%	0	0%
g) nevím, jestli ji zná	0	0%	0	0%	0	0%
h) jiná možnost	0	0%	0	0%	0	0%

42% dětí respondentů zná podle výpovědi rodičů postavu Krtečka z knih. Ze skupiny A je to 49% a ze skupiny B 36%. Pak následuje znalost této postavy z videa a nakonec z televize. Odtud zná tuto postavu 29% dětí respondentů skupiny B a 11% skupiny A, tedy bez vady výslovnosti.

Děti bez vady výslovnosti znají postavu Krtečka



Děti s vadami výslovnosti znají postavu Krtečka



B. Jak by se pravděpodobně zachovalo Vaše dítě, když zjistí, že nechalo doma kapesník a teď ve školce jej potřebuje?

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

možnosti	počet	%	počet	%	počet	%
a) problém nebude řešit, třeba si utřenos do rukávu	8	27%	9	33%	17	30%
b) bude posmrkávat a chodit kolem učitelky, aby si jej všimla	3	10%	1	4%	4	7%
c) rozpláče se	2	7%	1	4%	3	5%
d) požádá učitelku o kapesník	12	41%	9	33%	21	38%
e) požádá o kapesník kamaráda	0	0%	1	4%	1	2%
f) nějak problém vyřeší	2	7%	5	19%	7	12%
g) nevím, jak to vyřeší	2	8%	1	3%	3	6%
h) jiná možnost	0	0%	0	0%	0	0%

Podle výpovědí rodičů 40% dětí požádá o kapesník učitelku nebo kamaráda. Dokáže tedy využít verbální komunikaci k tomu, aby si pomohlo v situaci. U této otázky bychom mohli polemizovat, jakou roli tady hraje úroveň komunikačních dovedností a jakou osobnostní charakteristiky dětí. Také svou roli hraje skutečnost, že na kladenou otázku odpovídali rodiče. Dítě by možná podle učitelky reagovalo jinak.

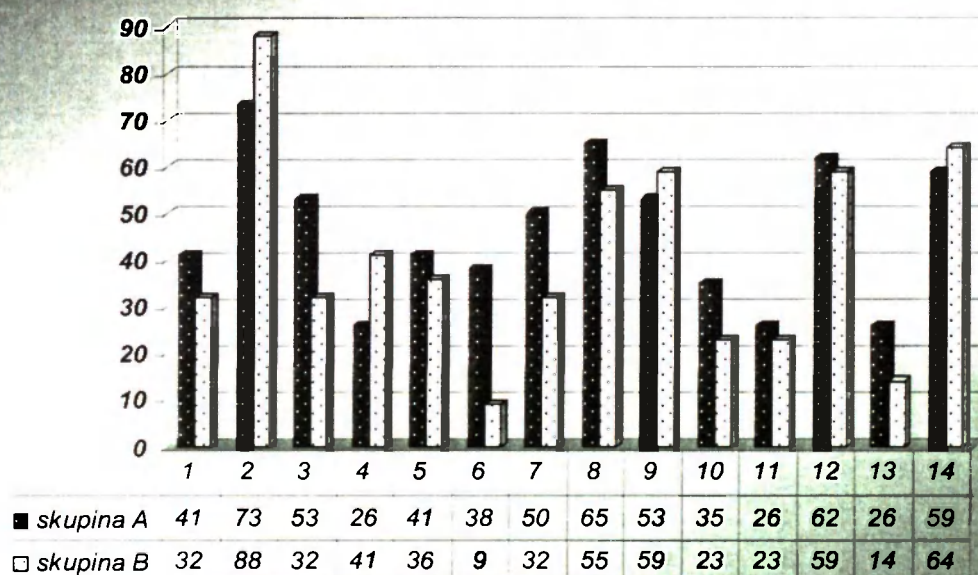
4. 2. 2. Dělení podle zaměření MŠ

V závěru třetí studie jsem se zaměřila na rozdělení mateřských škol dle jejich preference v oblasti komunikace. Do skupiny A jsem zařadila ty mateřské školy, které preferují komunikaci a do skupiny B mateřské školy, které vnímají komunikativní kompetence jako jednu z dalších klíčových kompetencí RVP PV. Na základě tohoto členění předkládám výčet a grafické znázornění některých položek, které se projeví v tomto členění jako významné.

Pokud jsem se zaměřila na porovnání procentuálního zastoupení obou skupin, došla jsem k těmto výsledkům. Respondentů skupiny A bylo 61%. A skupiny B 39%. V mateřské škole, kterou navštěvují děti respondentů skupiny A, se věnují komunikaci v dostatečné

míře 76%, u skupiny B je to 59%. Respondenti skupiny B také, na rozdíl od skupiny A, uvádí, že v 5% se v MŠ komunikaci věnují nedostatečně a 18% by chtělo komunikaci zlepšit. 73% respondentů skupiny A a 59% skupiny B vymezilo správně komunikativní kompetence dětí. Správnou výslovnost má 47% respondentů skupiny A a 50% skupiny B. Děti respondentů skupiny A, které mají vadu nebo vady výslovnosti, většinou logopedickou nápravu navštěvují. Rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu, jež se zaměřuje na komunikaci, se více zaměřují na pravidelné každodenní čtení pohádek (41%) a učení se říkanek (88%). 53% dětí těchto respondentů netráví u televize a videa více než hodinu denně, u druhé skupiny je to 32%. Časově neomezováno u těchto médií je 26% skupiny A a 41% skupiny B. 18% dětí respondentů skupiny A sleduje program s dětmi a poté si o něm vypráví. U dětí respondentů skupiny A se ukázaly komunikační dovednosti na vyšší úrovni. Tyto děti ve vyšším procentuálním zastoupení dokáží samostatně vyprávět obsah vlastními slovy v rozvitých větách a souvětích, organizovat dramatické scénky, zformulovat žádost, pozdravit, poděkovat při nakupování, vyprávět o pobytu v mateřské škole bez pobízení, vyprávět i naslouchat, poznat symbol a vědět, co znamená. Respondenti skupiny A se snaží ve větší míře odpovídat na otázky dětí. V příkladech z praxe odpovídaly obě skupiny v podstatě obdobně.

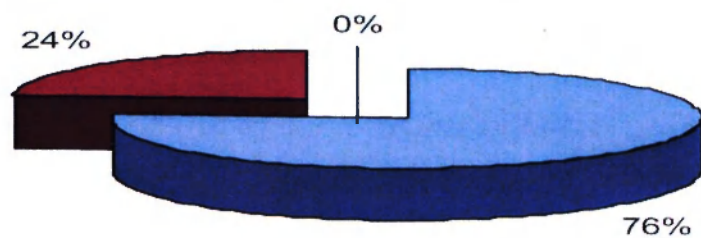
Členění dle zaměření na komunikaci



1. pravidelně každý den čteme pohádky
2. učíme a opakujeme říkanky, které se dítě naučilo ve školce
3. u médií tráví dítě do hodiny denně
4. u médií dítě časově neomezujeme
5. dítě dokáže vyprávět děj pohádky vlastními slovy v rozvitých větách, souvětích
6. dramatické scénky dítě vyhledává a organizuje
7. dítě dokáže samostatně nakupovat, zformulovat žádost, pozdravit, poděkovat
8. dítě ví, co znamená symbol zmrzliny
9. dítě telefonuje rádo, komunikuje jako v běžné situaci
10. o pobytu v MŠ dítě vypráví samo
11. při rozhovoru se dokáže dítě vyjádřit i naslouchat
12. na otázky dítěte, ať je jich málo či hodně, odpovídám vyčerpávajícím způsobem
13. dítě pozdraví jako první
14. pokud dítě prožije problematickou situaci, řekne srozumitelně, co se stalo

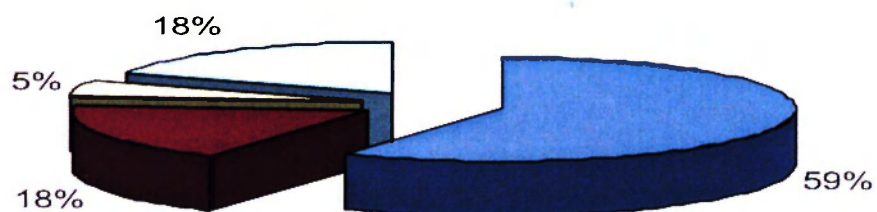
Na následujících grafech uvádím porovnání, jak se z pohledu respondentů – rodičů věnují komunikaci v mateřské škole a jak tyto rodiče vymezují komunikativní kompetence svých dětí před nástupem do školy.

MŠ I-IV - v MŠ se komunikaci věnují



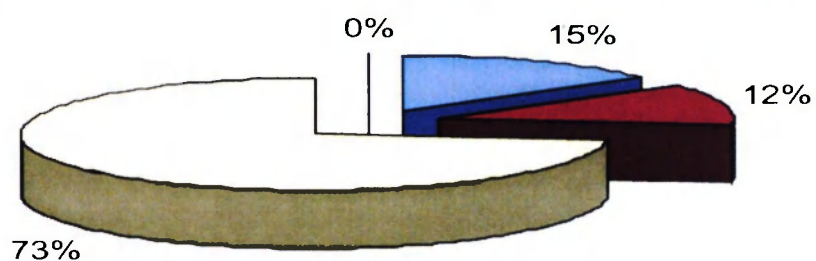
☒ v dostatečné míře ☒ to nedokážu posoudit
☐ nedostatečně ☐ dalo by se zlepšit

MŠ II-III - v MŠ se komunikaci věnují



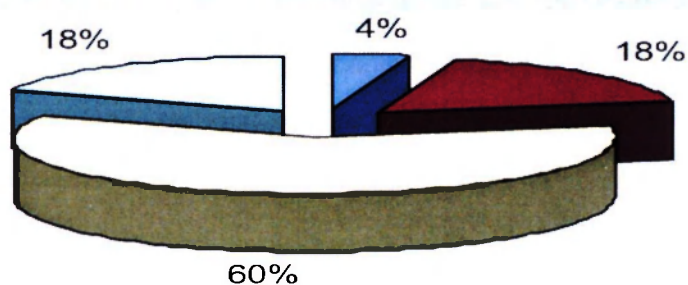
☒ v dostatečné míře ☒ to nedokážu posoudit
☐ nedostatečně ☐ dalo by se zlepšit

MŠ I-IV - připravenost do školy z hlediska komunikativních kompetencí představuje



- správnou výslovnost
- komunikaci bez ostychu
- schopnost domluvit se, požádat, vyprávět
- umět se prosadit

MŠ II-III - připravenost do školy z hlediska komunikativních kompetencí představuje



- správnou výslovnost
- komunikaci bez ostychu
- schopnost domluvit se, požádat, vyprávět
- umět se prosadit

4. 2. 3. Celkové zhodnocení

Do studie č. 2 se zapojilo celkem 56 respondentů – rodičů dětí zkoumaných mateřských škol. Tyto děti byly ve věku 5,6 let v 63% zastoupení a ve věku 6,7 let v 37% zastoupení. Respondenti potvrdili, že 48% jejich dětí nemá poruchu výslovnosti a 52% má vadnou výslovnost jedné a více hlásek, či je jejich projev nesrozumitelný. Z této skupiny 41% navštěvuje logopedickou ambulanci, 28% navštěvuje logopedickou nápravu v MŠ prováděnou logopedickým preventistou, 10% logopedickou nápravu v MŠ prováděnou logopedem a 21% nápravu nenavštěvuje. Pohádky čte pravidelně pouze 38% respondentů, ostatní nepravidelně a 11% pohádky nečte, nepovažuje to za důležité. Na rozdíl od říkanek, které své děti učí 84% respondentů. Vzhledem k tomu, že čtení pohádek a příběhů dětem z hlediska komunikativních kompetencí rozvíjí celkovou komunikační dovednost, obohacuje slovní zásobu, pomáhá vytvářet jazykový cit, učí naslouchat, zdá se mi tento stav velmi znepokojující. Potěšilo mne, že 47% rodičů učí své děti regulovat dobu strávenou u televize a u videa. 32% rodičů děti časově neomezuje. Většina dětí respondentů, konkrétně 39%, dokáže dle rodičů, vyprávět obsah vlastními slovy v rozvitých větách a souvětích, 43% dokáže samostatně nakupovat, zformulovat žádost a 55% samostatně telefonovat jako v běžné situaci. Dramatické scénky nejsou příliš v oblibě dětí, ale 66% dětí se, dle názoru rodičů, do nich zapojuje a nevadí jim. Symboliku dokáže rozpoznat 61% dětí. Při rozhovoru s dítětem, jak vypověděli respondenti, děti nedokáží naslouchat. 68% dětí skáče do řeči. Také 52% dětí vypráví o pobytu v mateřské škole, pokud jej k tomu rodiče pobídnou. 48% dětí nepozdraví samo, ale až na výzvu rodičů. 79% respondentů se také snaží odpovídat dětem na otázky vyčerpávajícím způsobem.

Celkově můžeme říci, že respondenti v 68% správně chápou připravenost do školy z hlediska komunikativních kompetencí a také 68% jich je spokojeno s tím, jak se mateřská škola věnuje komunikaci jejich dětí.

V příkladech z praxe děti znají postavu Krtečka ve 42% z knih, ve 33% z videa a 21% z televize. 40% dětí, dle mínění rodičů, si dokáže verbálně požádat o pomoc.

Všechny odpovědi jsou samozřejmě ovlivněny pohledem rodičů na vlastní dítě. Jinak odpoví rodič, který má jedno dítě a jinak ten, který má děti více a má možnost srovnání.

Ovlivňujícím faktorem je také vzdělání rodičů a to, jak se zajímají o otázky výchovy a vzdělávání. Rodič také vždy nemusí poznat vadu řeči.

V této studii nešlo o to vytvářet závěry, ale o to, aby si rodiče při vyplňování dotazníku uvědomili některé skutečnosti, zamysleli se nad tím, kolik času tráví jejich dítě u televize a co všechno může rozvíjet komunikační dovednosti jejich dětí.

?

4.3. Studie č. 3 (viz PŘÍLOHA č. 5)

Dotazník pro učitelky mateřských škol měl především zjistit, jaké metody a formy učitelky využívají, jak s dětmi komunikují, co můžou nabídnout rodičům a dětem. Zajímalo mne, jak se projeví jejich zaměření na komunikaci v jejich výpovědích.

4. 3. 1. Dělení podle zaměření MŠ

Otázka č. 1

Pracuji jako učitelka MŠ a mé vzdělání je

možnosti	počet	%
a) středoškolské pedagogické	18	78%
b) vyšší odborné pedagogické	0	0%
c) vysokoškolské pedagogické	4	18%
d) nepedagogické	1	4%

Zákon o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb. stanovuje, že učitelka MŠ získává odbornou kvalifikaci středoškolským, vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním zaměřeným na předškolní pedagogiku. 78% respondentek má středoškolské vzdělání, 18% vysokoškolské a 4% dokonce nepedagogické.

Otázka č. 2

MŠ, ve které působím, je

možnosti	počet	%
a) na vesnici	6	26%
b) ve městě	17	74%

Celkem 74% respondentek působí v městské mateřské škole a 26% v mateřské škole na vesnici.

Otázka č. 3

Ve třídě, ve které působím, jsou děti

možnosti	počet	%
a) věkově homogenní	10	43%
b) věkově heterogenní	0	0%

c) věkově částečně heterogenní	13	57%
--------------------------------	----	-----

Žádná z mateřských škol nemá třídu čistě věkově heterogenní. Na vesnických mateřských školách se objevují třídy věkově částečně heterogenní, neboť pokud má škola dvě třídy, je potřeba do nich děti rozdělit. Mateřské školy městské mají v tomto ohledu větší volbu. Tříd zde bývá většinou více a tak rozdělení do tříd může být zohledněno podmínkám mateřské školy, zájmu učitelek i rodičů.

Otázka č. 4

Třídu, kde působím, navštěvuje

možnosti	počet	%
a) převážná většina zapsaných dětí, je to více než 24	11	48%
b) převážná většina zapsaných dětí, průměrně mezi 20-24 dětmi	10	43%
c) převážná většina zapsaných dětí, počet nepřesáhne 20 dětí	2	9%
d) nižší počet dětí, než je zapsáno	0	0%

Z celkového vzorku je ve většině mateřských škol zapsáno ve třídě více než 24 dětí (48%). 9% respondentek vypovědělo, že počet dětí nepřesáhne přes 20.

Otázka č. 5

Rozvoj komunikativních kompetencí dětí

možnosti	počet	%
a) vnímám jako jednu z klíčových kompetencí RVP PV	14	61%
b) je preferovanou oblastí našeho ŠVP, všichni se shodli	5	22%
c) je preferovanou oblastí našeho ŠVP, který vypracoval jeden pedagog	1	4%
d) je preferovanou oblastí našeho TVP, obě učitelky to vnímají	2	9%
e) je preferovanou oblastí našeho TVP dle úvodní diagnostiky	1	4%

Podle informací ředitelek mateřských škol je rozvoj komunikativních kompetencí preferovanou oblastí ŠVP u dvou mateřských škol, tedy u 9 respondentek by se měla objevit odpověď b nebo c. Zatím se tak však stalo pouze u 6 respondentek. Pravděpodobně si toho některé učitelky nejsou vědomy. I k tomu by dotazník mohl být nápomocný. 61% respondentek vnímá komunikativní kompetenci jako jednu z klíčových kompetencí RVP PV.

Otázka č. 6

Pro rozvoj komunikativních kompetencí je, podle mého názoru, v režimu dne MŠ

možnosti	počet	%
a) dostatek prostoru	13	57%
b) nedostatek prostoru díky vysokým počtům dětí na třídách	10	43%
c) nedostatek prostoru z jiného důvodu	0	0%

57% respondentů vypovědělo, že pro rozvoj komunikativních kompetencí má v režimu dostatek prostoru a 43% nemá díky vysokému počtu dětí na třídách. Tyto výpovědi se objevovaly u 70% respondentů, kteří mají na třídách nad 24 dětí.

Otázka č. 7

Pro rozvoj komunikativních dovedností preferují respondentky tyto činnosti a aktivity:

- **dramatizace – 58%**
- **komunitní kruh – 52%**
- **písně – 48%**
- **říkadla – 39%**
- **individuální rozhovory – 39%**
- **ranní hry – 30%**
- námětové hry – 17%
- básně – 17%
- povídání při příchodu – 13%
- vyjadřování prožitků a nálad – 13%
- hádanky – 13%
- popis 13%
- odpolední činnost – 9%
- divadlo – 9%
- hudební činnosti – 9%
- kruh po obědě – 9%
- pohádky – 9%
- představení – 9%
- vyprávění – 9%
- četba – 9%
- skupinová práce – 9%
- společenské hry – 9%
- výtvarné činnosti – 4%
- dramatické činnosti – 4%
- knihy, encyklopedie – 4%
- polední klid – 4%
- vymýšlení příběhů – 4%
- narozeniny – 4%
- pobyt venku – 4%
- tvořivá dramatika – 4%
- pohybové hry – 4%
- improvizace s maňásky – 4%
- poslech – 4%
- přednes – 4%
- logopedická prevence
výslovnosti – 4%

Otázka č. 8

Naše MŠ nabízí rodičům logopedickou péči, nápravu výslovnosti

možnosti	počet	%
a) v MŠ logopedickou preventistkou individuálně	6	20%
b) v MŠ logopedickou preventistkou skupinově	2	6%
c) v MŠ logopedem pravidelně	2	6%
d) nabídkou jiné MŠ	0	0%
e) nabídkou logopeda, kterého si rodiče sami kontaktují	20	68%

Na tuto otázku vybraly některé respondentky i dvě odpovědi. Ty jsem zahrnula do celkového počtu. Mateřské školy buď nabízí logopeda, kterého si sami rodiče kontaktují (68%), nebo jej pozývají do mateřské školy, kde s dětmi pracuje (2%). Je to většinou na vesnici. Některí rodiče by k logopedovi ve městě nechodili, ale logopedickou nápravu v mateřské škole navštěvují. Logopedická prevence by měla být prováděna na každé mateřské škole. Odpovědi této otázky nekorespondují s výpovědi ředitelek a vedoucích učitelek a i to je důvod k zamyšlení.

Otázka č. 9

Vnímám a rozvíjím u dětí komunikaci

možnosti	počet	%
a) hlavně verbální	1	4%
b) verbální i neverbální	2	9%
c) verbální, neverbální, činem, pomocí výtvarných, hudebních a jiných projevů	20	87%

87% respondentek ví, že je potřeba rozvíjet komunikaci všemi prostředky. A možná právě díky tomuto dotazníku si uvědomily, co se dá pod komunikaci zahrnout.

Otázka č. 10.

Efektivní způsoby komunikace (jako jsou popis, konstatování, informace, sdělení, možnost volby, prostor pro spoluúčast, aktivitu, dvě slova, já sdělení – viz Respektovat a být respektován)

možnosti	počet	%
a) používám, jsou přínosem	23	100%

b) znám, nepoužívám	0	0%
c) znám, nepoužívám, nemám čas na experimenty	0	0%
d) neznám, nepoužívám	0	0%

Všechny respondenty vypověděly, že se snaží používat efektivní způsoby komunikace. Možná právě tento dotazník navede učitelky na seminář nebo knihu Respektovat a být respektován.

Otázka č. 11

Komunitní kruh zařazují s dětmi ve třídě

možnosti	počet	%
a) každodenně, je to náš rituál	9	39%
b) občas, myslím si, že by dětem zevšedněl	14	61%
c) nezařazují	0	0%

39% respondentek zařazuje komunitní kruh denně, pravidelně, jen tak může plnit komunitní kruh svou funkci. 61% jej zařazuje občas. Pozitivní je, že jej znají a do svého programu zařazují všechny dotázané učitelky.

Otázka č. 12

Komunitní kruh má pro děti z hlediska jejich sociálního rozvoje a rozvoje vzájemné komunikace

možnosti	počet	%
a) význam při řešení problémových situací	0	0%
b) velký význam, děti se učí respektovat druhého	23	100%
c) význam, ale není pro něj prostor v režimu dne	0	0%
d) nemá význam	0	0%

Opět se zde potvrdilo, že respondenty jsou si vědomy významu komunitního kruhu. Chápu, že komunitní kruh není určen pouze k řešení problémových situací a problémového chování převážně ve vztazích mezi dětmi, ale že učí děti respektovat druhého, vyslechnout jej, hovořit o svých pocitech, názorech, představách, že je důležitý pro komunikaci i sociální vazby ve skupině.

Otázka č. 13

Pravidla komunikace ve třídě

možnosti	počet	%
----------	-------	---

a) uvedeny ve SVP	2	9%
b) vytváříme si na třídě spolu s dětmi, malujeme si piktogramy	19	83%
c) máme uvedeny v TVP. my učitelky jsme je zpracovaly	1	4%
d) jiná možnost	1	4%

83% respondentek si vytváří pravidla spolu s dětmi na třídě, maluje piktogramy.

Otázka č. 14

Dramatické aktivity a tvořivou dramatiku

možnosti	počet	%
a) zařazují pravidelně a často, podle mého názoru velmi rozvíjí komunikační dovednosti verbální i neverbální, schopnosti umět naslouchat a vcítit se, spolupracovat	15	66%
b) zařazují výjimečně, většinou jako součást kulturních programů a besídek	5	21%
c) zařazují výjimečně, dramatické činnosti mi nejsou blízké	3	13%
d) nezařazují	0	0%

66% respondentek zařazuje dramatické aktivity často a pravidelně, 34% výjimečně.

Otázka č. 15

Děti mají ve třídě knihy a časopisy

možnosti	počet	%
a) běžně přístupné, ale málo si je v průběhu dne půjčují	10	44%
b) běžně přístupné a často si prohlíží, „čtou“ podle obrázků samy i s kamarády, hledají písmenka	12	52%
c) některé přístupné a některé si mohou půjčit na požádání	1	4%
d) přístupné pouze pod mým dohledem	0	0%

Všechny respondenty odpovíděly, že knihy a časopisy jsou dětem běžně přístupné, což je velmi přínosné. Z toho 44% učitelek vypovídá, že si je děti půjčují málo a 52% často. Tady by se dalo polemizovat, co je pro kterou učitelku málo knih a co mnoho.

Otázka č. 16

Co se týká multimediální výchovy

možnosti	počet	%
----------	-------	---

a) děti pravidelně každý den naslouchají četbě učitelky, pracují s knihou a časopisem, výjimečně naslouchají z CD, MC, video a PC dětem přístupné nejsou	14	62%
b) děti se setkávají s četbou, CD, MC, ² rádiem, videem, počítačem	4	17%
c) děti se setkávají s četbou, CD, MC, ² rádiem, videem i počítačem, avšak máme stanovená pravidla	4	17%
d) preferují práci s knihou a časopisem, ostatní zařazují zcela výjimečně	1	4%

62% všech respondentek udává, že děti pravidelně naslouchají četbě učitelky, ale video a PC dětem přístupné nejsou. 17% respondentek zpřístupňuje dětem všechny uváděné možnosti komunikační techniky.

Otázka č. 17

Do dialogu mezi dětmi, konfliktních situací mezi dětmi

možnosti	počet	%
a) vstupují často, děti se nedokáží domluvit, potřebují poradit	0	0%
b) vstupují často, musím stanovit pravidla	0	0%
c) občas vstoupím, pokud to vyžaduje situace, jinak spíš pozoruji	23	100%

Na tuto otázku všichni respondenti zcela shodně odpověděli, že do dialogu dětí příliš nevstupují, ale více pozorují.

Otázka č. 18

V průběhu dne mi děti pokládají otázky

možnosti	počet	%
a) velmi často, týkají se většinou organizace	4	18%
b) velmi často, týkají se většinou věcí, kterým děti nerozumí, chtějí podat informace, něco vysvětlit	18	78%
c) výjimečně	1	4%

78% respondentů odpovědělo, že děti pokládají otázky velmi často. Otázky se týkají nejen organizace, ale ptají se i na informace. To znamená, že jsou zvědavé a že pravděpodobně ví, že dostanou od učitelky odpověď, že si na každého najde čas.

Otázka č. 19

Sama pokládám dětem otázky většinou

možnosti	počet	%
a) otevřené	23	100%
b) zavřené	0	0%
c) nevím	0	0%

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti tak, že pokládají většinou otázky otevřené.

Příklad v praxi

A Honzík právě uhodil Pepíka autíčkem a Pepík se rozplakal

možnosti	počet	%
a) okamžitě reaguji a Honzík se musí Pepíkovi omluvit	0	0%
b) okamžitě reaguji, posadím chlapce mimo ostatní s tím, že až si spolu proberou, co se stalo a skamarádí se, mohou vrátit	0	0%
c) okamžitě reaguji, přijdu k chlapcům a chci vědět, co se stalo, Honzík se Pepíkovi musí omluvit	7	30%
d) okamžitě reaguji, přijdu k chlapcům a řeknu „Vidím, že Pepík pláče“, nechám prostor dětem pro řešení, pokud nereagují, zeptám se, co se stalo a co s tím uděláme	16	70%

Způsobem efektivní komunikace odpovědělo 70% respondentek.

B. Hanička se odmítá verbálně účastnit při sezení v komunitním kruhu

možnosti	počet	%
a) neřeším to, Haničky si nevšímám, většinou to odezní	0	0%
b) vyžaduji od ní, aby řekla aspoň něco, že už je velká, půjde do školy	1	4%
c) vyžaduji od ní, aby řekla aspoň něco a dám ji za příklad děti, které se nestydí	0	0%
d) projeví empatii, snažím se najít jiné komunikační techniky	11	48%
e) do řeči ji nenutím, snažím se ji vysvětlit, jak je pro ni důležité domluvit se s kamarády i se mnou	11	48%

48% respondentek odpovědělo efektivním způsobem (s ohledem na efektivní způsoby komunikace – viz Respektovat a být respektován).

4. 3. 2. Dělení podle zaměření MŠ

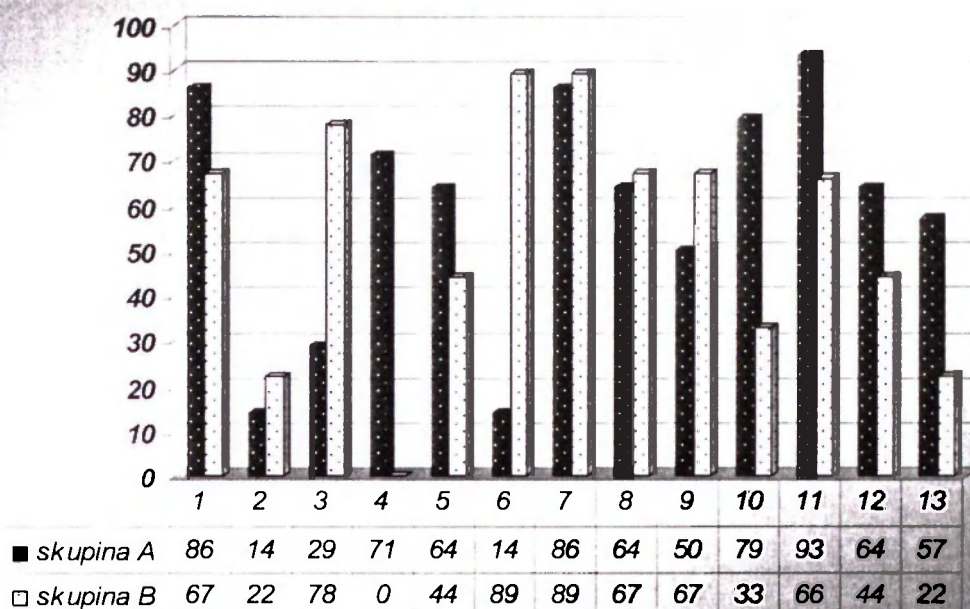
V závěru této studie bych respondenty rozdělila podle mateřských škol, které se zaměřují na rozvoj komunikativních dovedností (skupina A) a ty, které vnímají tyto kompetence jako jednu z dalších klíčových kompetencí RVP PV (skupina B).

Na základě tohoto členění předkládám výčet a grafické znázornění některých položek, které se projeví v tomto členění jako významné.

Nejprve bych se zaměřila na respondentky skupiny A, kterých bylo 86% se středoškolským vzděláním. Tyto respondentky potvrzují využívání komunitního kruhu občas, jen ve 14% pravidelně každý den. Dále uvádí, že pravidla ve třídě společně s dětmi vytváří 86% a dramatické činnosti zařazuje pravidelně 64% respondentek této skupiny. 14% dokonce upřednostňuje jiné aktivity než dramatické. 43% respondentek skupiny A má knihy a časopisy ve třídě dětem přístupné, ale děti si volí jiné činnosti. Ve všech těchto položkách 6-9 se tedy projevilo nižší procentuální zastoupení v porovnání se skupinou B. To znamená, že respondentky mateřských škol zaměřujících se na komunikaci využívají méně komunitního kruhu, gramatických aktivit, vytváření pravidel s dětmi, méně si volí práci s knihou a časopisem. 79% respondentů čte dětem každodenně pohádky, ale video a PC jim nepřístupňuje, 7% preferuje práci s časopisem a knihou. Nelze tedy jednoznačně říci, že zaměření mateřské školy je tím prediktorem zařazování dalších metod rozvíjejících komunikativní dovednosti dětí. Co se týká efektivní komunikace, vypověděly všechny respondentky obou skupin, že ji využívají. Na příkladech z praxe se ukázalo, že opravdu efektivně v komunikaci přistupovalo ve skupině A v položce A 64% a v položce B 58% respondentek. Bylo to v obou případech podstatně více v porovnání se skupinou B. Skutečnost, která se v tomto členění podle zaměření mateřské školy jeví jako pozitivní, je počet zapsaných dětí. Ředitelky mateřských škol zaměřujících se na komunikaci se pravděpodobně snaží o nižší počty dětí ve třídách. 71% respondentů má 20-24 dětí ve třídě. Samy respondentky také uvedly dostatek prostoru pro rozvoj komunikativních kompetencí. Bylo to 64%.

V obou skupinách převažuje nabídka logopeda mateřské školy rodičům, kteří si jej sami kontaktují. Ale u skupiny A je 25% respondentů z mateřských škol, kde pracuje pravidelně logopedická asistentka.

Členění dle zaměření na komunikaci



1. středoškolské vzdělání respondentů
2. vysokoškolské vzdělání respondentů
3. počet dětí ve třídě nad 24
4. počet dětí na třídě 20-24
5. dostatek prostoru pro rozvoj komunikativních kompetencí
6. komunitní kruh zařazují každodenně
7. pravidla si vytváříme společně s dětmi
8. dramatické aktivity zařazují pravidelně
9. děti si často půjčují knihy a časopisy
10. preferují četbu, práci s knihou a časopisem, video a PC ne
11. děti pokládají otázky vědomostní, ne pouze organizační
12. využití efektivní komunikace – příklad z praxe A
13. využití efektivní komunikace – příklad z praxe B

4. 3. 3. Celkové zhodnocení

Do studie č.3 se zapojilo celkem 23 respondentek, 82% bylo se středoškolským pedagogickým vzděláním, 18% s vysokoškolským. Mateřská škola, kde respondentky působily, byla ve 26% na vesnici a 74% ve městě. Rozvoj komunikativních kompetencí vnímá 61% respondentek jako jednu z klíčových kompetencí RVP PV a pro jejich rozvoj má 57% respondentek dostatek prostoru v režimu dne MŠ.

Všechny učitelky chápou velký význam komunitního kruhu, každodenně jej zařazuje 61%. Pravidla společně s dětmi vytváří 84% respondentek a dramatické činnosti zařazuje pravidelně 66%, což je potěšující. 57% dětí respondentek si často prohlíží, „čte“ z časopisů a knih, hledají písmenka a vyžadují četbu. V 65% dávají respondentky přednost četbě a práci s knihou, video a PC dětem nezpřístupňují. Dále všechny respondentky uvádí, že pokládají dětem především otevřené otázky a do dialogu mezi dětmi vstupují jen občas, pokud to vyžaduje situace.

Respondentky této 3. studie odpověděly, že využívají při komunikaci s dětmi efektivních způsobů komunikace. To mohly dokázat v příkladech z praxe, kde vybraly jednu z nabízených možností. Tím potvrdilo 59% respondentek, že opravdu tímto způsobem k dětem přistupuje.



5. ZÁVĚRY VÝZKUMNÝCH STUDIÍ

K praktickému šetření jsem přistupovala s vědomím, že na tak složitém procesu, jako je komunikace, se podílí mnoho faktorů. Nelze jej tedy vidět jednoznačně, ale vždy v kontextu s dalšími souvislostmi. Jednotlivé výzkumné studie se měly zaměřit na úroveň komunikativních kompetencí dětí 5-7letých a na přístup rodičů a mateřských škol k rozvoji těchto kompetencí.

Zaměřím se nyní na vyhodnocení jednotlivých hypotéz.

1. Věk a pohlaví dětí významným způsobem ovlivňuje úroveň jejich řečových a komunikačních dovedností.

Věk i pohlaví respondentů se ukázaly jako významné faktory, které ovlivňují komunikaci dětí. Je to skutečnost celkem známá a jenom se tímto výzkumem potvrdila. V oblasti jednotlivých jazykových rovin se děti 6leté projeví jako vyspělejší, děvčata měla výrazně vyšší procentuální zastoupení ve správné výslovnosti, používání souvětí souřadného i podřadného. Častěji hovořila sama, bez návodných otázek. Je velmi pozitivní, že děti mají možnost využít odkladu školní docházky. Pokud dítě nastupuje do školy, mělo by mít zvládnuté příslušné jazykové a komunikační dovednosti.

Tato hypotéza byla potvrzena.

2. Při popisu obrázku použijí děti mateřských škol, které se zaměřují na komunikaci, průměrně více slov, budou verbálně aktivnější.

Děti při popisu obrázku použily průměrně 44 slov. Děti, které navštěvují mateřskou školu zaměřenou na komunikaci, popisovaly průměrně obrázek 40 slovy a děti ostatní 47 slovy. Podmínky měly všechny děti stejné. Nelze tedy vyvozovat závěr, že děti mateřských škol s prioritou komunikace, jsou po stránce verbální více aktivní. Také určit, zda mají tyto děti bohatší aktivní slovní zásobu, nelze. K tomu bychom potřebovali znát nejen počet slov, které děti použily, ale i počet hesel (slov, která se ve výpovědi neopakují). Respondenti celé studie používali také převážně věty jednoduché, ale nebylo úplně snadné rozpoznat, kde věta či souvětí končí a kde začíná. Vady výslovnosti se zase naopak projeví u této

skupiny ve větší míře. Ty jsou však do značné míry také ovlivněny geneticky a závislé na vlivu sociokulturního prostředí rodiny. Svoji roli by mohla také sehrát skutečnost, že rodiče dětí, které mají vady řeči, dávají přednost mateřským školám, jež se na komunikaci jako takovou zaměřují. Mohou se s tím seznámit například na internetových stránkách, kde se mateřské školy prezentují.

Tato hypotéza potvrzena nebyla.

3. Poskytnutí dostatku času pomůže při popisu dětem začít komunikovat.

Všechny děti, které se studie zúčastnily, měly stejné podmínky. Byla jsem pro ně osoba neznámá a cizí. I když prostředí znaly, předpokládala jsem, že některé z nich nebudou chtít mluvit. Dala jsem si závazek, že nebudu na děti spěchat, využiji teoretických poznatků o pauzách (Gavora) a o osobnosti (Miková, Stang). Některým dětem to trvalo skoro minutu, než začaly povídat. Časový prostor jsem jim poskytla, i když to pro mne nebylo jednoduché. Všechny děti se mnou verbálně komunikovaly, i když některé pouze na úrovni „Mně se o tom nechce mluvit.“

Tato hypotéza se potvrdila.

4. Vady výslovnosti se méně vyskytují u dětí rodičů, kteří více rozvíjejí řeč a komunikaci.

Z druhé studie vyplynulo, že rodiče dětí, které nemají vady výslovnosti, se ve větší míře zaměřují na rozvoj jejich komunikace, čtou dětem pohádky, říkanky, upřednostňují práci s knihou, kontrolují pobyt dětí u televize a videa. Tyto děti mají také celkově komunikační dovednosti na vyšší úrovni. Možná se právě tito rodiče více věnují komunikaci s dítětem také proto, že s ním cvičí správnou výslovnost. Je dobré brát na zřetel, že výpovědi rodičů jsou vždy velmi subjektivní. Možná rodiče jen znají, jak by bylo dobré dítě rozvíjet a výpovědi samozřejmě ještě nemusí svědčit o tom, že tomu tak opravdu je. Zcela jistě je ovlivněna činnost rodičů s dětmi jejich vzděláním a pracovním vytížením. Ale určitě je pro dobro věci, když se rodiče nad těmito otázkami v dotazníku zamyslí, uvědomí si, jak se dětem věnují v rámci komunikace oni sami a jak mateřská škola. A v tom vidím pozitivní vliv a význam tohoto šetření.

Tato hypotéza se částečně potvrdila.

5. Mateřské školy, které se zaměřují na rozvoj komunikace, také více s rodiči komunikují a spolupracují, rodiče jsou s péčí v této oblasti spokojenější.

Ve studii se prokázalo, že rodiče, kteří mají dítě v mateřské škole zaměřující se na komunikaci, jsou s péčí mateřské školy v oblasti komunikace více spokojeni. Vyšší procento těchto rodičů dokáže lépe vymezit komunikativní kompetence předškolních dětí a dochází, pokud mají jejich děti vady řeči, na logopedickou nápravu. Tito rodiče se také více zaměřují na pravidelné každodenní čtení pohádek a nácvik říkanek. Vyšší procentuální zastoupení dětí těchto respondentů netráví u televize a videa více než hodinu denně a nižší procento je těch, kteří jsou u těchto médií rodiči časově neomezováni.

U dětí, které navštěvují mateřskou školu s preferencí komunikace, se ukázaly, dle výpovědí rodičů, komunikační dovednosti na vyšší úrovni. Tyto děti ve vyšším procentuálním zastoupení dokáží samostatně vyprávět obsah pohádky, příběhu vlastními slovy v rozvitých větách a souvětích, organizovat dramatické scénky, zformulovat žádost, pozdravit, poděkovat při nakupování, vyprávět o pobytu v mateřské škole bez pobízení, naslouchat, poznat symbol a vědět, co znamená. Rodiče těchto dětí se snaží ve větší míře odpovídat na otázky dětí.

Šetření také ukázalo, že učitelky i rodiče mateřských škol, které se zaměřují na komunikaci, měly větší zájem o tuto studii. Návratnost dotazníků rodičů i učitelek byla vyšší, u učitelek dokonce stoprocentní. Tyto učitelky doplňovaly, jak konkrétně rozvíjejí komunikativní kompetence dětí ve svých třídách. Měly větší zájem o výsledky šetření. Sředitelkami jsme konzultovaly nad výsledky šetření. Diskutovaly jsme otázky logopedické péče a logopedické prevence. Dále o tom, že ne všichni rodiče vědí, že učitelky provádějí ve svých třídách logopedickou prevenci. V některých případech to neuváděly ani samotné učitelky. Hovořily jsme také o užívání přídavných jmen a číslovek v řeči. Shodly jsme se na tom, že by bylo možné se na tuto oblast více zaměřit. Dále jsme konzultovaly pravidelné každodenní zařazování komunitního kruhu a jiných aktivit, které by mohly posílit schopnost naslouchat. Ta se projevila ve studii na velmi nízké úrovni. Dramatické aktivity se ukázaly oproti jiným výzkumům v mateřských školách jako celkem frekventované a to je zjištění velmi pozitivní. Tato hypotéza se potvrdila.

ZÁVĚR

Období předškolního věku je považováno z hlediska rozvoje komunikativní kompetence za klíčové. Dítě by v tomto období mělo komunikovat na takové úrovni, aby mohlo úspěšně navazovat kontakty jak s ostatními dětmi, tak i s dospělými a bylo připraveno na vstup do základní školy. S rozvojem řeči úzce souvisí i rozvoj poznání a zkušeností. Řečový projev by měl být hodnocen z hlediska všech jazykových rovin, protože určité deficity mohou předpokládat zvýšené riziko školní neúspěšnosti. K tomu je však nutná také profesní připravenost učitelek a spolupráce s rodiči ve smyslu zapojení do týmové spolupráce, která by byla prospěšná pro školu, rodiče a hlavně pro jejich děti.

V dnešní době si každá mateřská škola vytváří svůj školní vzdělávací program a tudíž může (nebo spíš měla by moci) každá učitelka ovlivnit jeho preference. Tou preferencí může být právě rozvoj komunikace na všech úrovních. Komunikace verbální i nonverbální jako životní princip nás provází celým životem, od ní se odvíjí celkový pocit vzájemnosti a spokojenosti. Jsem si vědoma, že komunikace je oblast velmi široká. Z toho důvodu bylo i výzkumné šetření pojato velmi široce, ale bylo důležité pro hledání souvislostí.

Tato diplomová práce ukázala, že mateřských školy s preferencí komunikace, mají vyšší zájem o šetření a je u nich patrná i větší spolupráce mezi učitelkami a rodiči. Také míra spokojenosti těchto rodičů s mateřskou školou je vyšší. Ukázaly se různé faktory, které mohou komunikaci dětí ovlivňovat. Mne vedlo vypracování této diplomové práce k zamyšlení se nad skutečností, že není jednoduché porovnávat mateřské školy z hlediska jejich zaměřenosti k rozvoji komunikace. Pro zkoumané mateřské školy přineslo návrhy a náměty, které si mohou zabudovat do svých školních vzdělávacích programů. Také tyto školy využily mou nabídku praktických námětů k rozvoji řečových a komunikativních dovedností dětí v předškolním věku.

RESUMÉ

Téma : KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní vzdělávání bylo uznáno jako počátek a tedy i základ procesu celoživotního vzdělávání. Z hlediska osvojování komunikativní kompetence je toto období považováno za jedno z nejdůležitějších. Dítě by mělo dosáhnout takové úrovně, aby se umělo souvisle vyjadřovat, naslouchat, navazovat vztahy a domlouvat se s vrstevníky i dospělými. Velký podíl na rozvíjení těchto schopností má rodina i mateřská škola, k jejímž hlavním cílům patří příprava dětí na život i vstup do základní školy.

Hlavním tématem této diplomové práce je analýza komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu s endogenními i exogenními faktory. Teoretická část práce se zaměřuje na klíčové pojmy, na problematiku komunikace a pedagogické komunikace, na otázky psychologického vývoje osobnosti a vývoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku. Praktická část je prezentována třemi studiemi, jejichž cílem je sledovat a analyzovat úroveň komunikace dětí a také přístup rodičů a mateřských škol k rozvoji jejich komunikačních dovedností.

Práce se v konečném důsledku snaží porovnat různé vlivy vzhledem ke komunikativním kompetencím předškolních dětí - vzdělání a efektivní komunikaci učitelek, lokalitu mateřské školy i zaměřenost jejich programu. Z výzkumného šetření vyplynuly návrhy a náměty, které by mohly být podnětné nejen pro další práci zkoumaných, ale i nezúčastněných mateřských škol. Součástí práce jsou také praktické náměty a možnosti k rozvoji řečových a komunikativních dovedností dětí v předškolním věku.

RESUMÉ

Subject : COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Preschool education was declared as a start and therefore a foundation for the process of lifelong education. This period is considered to be the one of the most important in terms of acquiring communicative competence. A child should be at such a level that he/she should be able to express him/herself fluently, listen in on, establish relations with his/her contemporaries as well as adults. Not only family but also kindergarten and nursery, whose main aim is to prepare children for entrance to primary school, play big part in developing of these abilities.

The main theme in this dissertation (diploma paper) is the analyse of preschool children's communicative competence regarding the endogenous and exogenous factors. Teoretical part of this work is focusing on key words, problems of communications and pedagogical communications, questions of psychological development of personality and development of communication skills of preschool children. Practical part is presented by three studies, whose aims are to observe and analyse level of children's communication and also attitude of parents and kindergartens towards the development of their communication skills.

This work in its conclusion try to compare various influences regarding communication competitions of preschool children – education and efective teacher's communication, locality of kindergarten and also directivity of their program. From the research resulted suggestions and subject-matters which could be inspirational not only for future work of researching kindergartens but also for unaligned kindergartens as well. Also parts of this work are practical suggestions and possibilities for development of speech and communication skills of preschool aged children.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikace, řeč, jazyk, osobnost dítěte předškolního věku, učitelka MŠ, pedagogická komunikace, komunikativní kompetence.

LITERATURA

- BORO VÁ, B., SVOBODO VÁ, J.: *Šimonovy pracovní listy 4*. Praha, Portál 2007. ISBN 80-7178-658-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Komputer Press. a.s., Brno 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BERDYCHOVÁ, J., BĚLINO VÁ, L., BRTNÍKOVÁ, M.: *Výchova dítěte předškolního věku*. Horizont, Praha 1980.
- CAIATIO VÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLERO VÁ, A.: *Volná hra*. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- ČUKOVSKIJ, K.: *Od dvou do pěti*. Praha, Státní nakladatelství dětské knihy 1959.
- FISCHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-966-6.
- GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, Paido 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha, Kolumbus 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Praha, Nakladatelství Budka 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- HAVLÍNO VÁ, M. a kol.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- CHARVÁTO VÁ-KOPICO VÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š.: *Šimonovy pracovní listy 6*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-716-7.
- CHARVÁTO VÁ-KOPICO VÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š.: *Šimonovy pracovní listy 7*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-717-5.
- KLÍMOVÁ, M., OPRAVILO VÁ, E., ŠŤASTNÁ, J.: *Metodika rozvíjení poznání a řeči dětí v MŠ*. Praha, SPN 1968.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha, Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLO VÁ, D., KOPŘIVO VÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála 2005. ISBN 80-901873-6-6.

- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha, Grada 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Povídej, naslouchám*. Praha, Návrat 1993. ISBN 80-85495-18.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha, Svoboda 1988.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D.: *Bezstarostné roky?* Praha, Scientia 2004. ISBN 80-7183-291.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha, Grada 2005 a. ISBN 80-247-1026-9.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha, Grada 2005 b. ISBN 80-247-1040-4.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Slovo za slovem, o vývoji a poruchách dětské řeči*. Praha, KPK 1992. ISBN 80-85267-34-9.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Metody prevence poruch výslovnosti*. Praha, Portál 1996.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Logopedická prevence*. Portál Praha 1996. ISBN 80-85267-34-9.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha, Artama 1992. ISBN 80-7068-041-5.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha, SPN 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, Masarykova Univerzita 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAYER, I., ČÍHALOVÁ, E.: *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha, Strom 1999. ISBN 80-86106-06-3.
- MONTESSORI, M.: *Vývoj a výchova dítěte od narození do 6 let*. Praha, SPS 2003. ISBN 80-86189-02-3.
- MORÁVEK, M.: *Lidská řeč*. Praha, Orbis 1969.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky MŠ*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.

- NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace*. Olomouc, Univerzita Palackého 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha, Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OHNESORG, K.: *Naše dítě se učí mluvit*. Praha SPN 1976.
- OHNESORG, K.: *Druhá fonetická studie o dětské řeči*. Praha, SPN 1959.
- OPRAVILOVÁ, E.: *K metodice rozumové výchovy na mateřské škole*. Praha, SPN 1968.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha, UK 2005. ISBN 80-7290-251-2.
- PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K.: *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha, Portál 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- PELIKÁN, J.: *Pomáhat být*. Praha, Karolinum 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970.
- PIŠLOVÁ, S.: *Jazykové hry*. Praha, Nakladatelství Fortuna 1996. ISBN 80-7168-309-4.
- POLÁKOVÁ J.: *Filosofie dialogu*. Praha, Ježek 1995. ISBN 80-85996-01-4.
- PRŮCHA, J.: *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha, SPN 1967.
- SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry*. Praha, SPN 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha, ISV 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T.: *Dialog u dětí*. Praha, SPN 1966.
- SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefietika. Praha, Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění I*. Praha, UK 2001, 2004. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění II*. Praha, UK 2004. ISBN 80-7290-130-3.

- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠMELOVÁ, E.: *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc, Univerzita Palackého. 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- TOMANOVÁ, D.: *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc, PF 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M.: *Dříve než půjde do školy*. Avicenum, Praha 1990. ISBN 80-201-0015-6.
- VALENTA, J.: *Učíme (se) komunikovat*. Kladno, Aisis 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Karolinum 2005 a. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec, Technická univerzita 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha, Karolinum 2005 b. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha, Karolinum 1992. ISBN 80-7066-384-7.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Mýšlení a řeč*. Praha, SPN 1970.
- VYŠTEJN, J.: *Dítě a jeho řeč*. BAROKO FOX, Beroun 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program..* Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ***Stati v časopisech a na internetových stránkách***
- BYTEŠNÍKOVÁ, I.: *Komunikační kompetence dětí předškolního věku*. Předškolná výchova 2007/2008, s. 27-32.

- ERGENS, T.: *Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování*. Pedagogika roč. LVII, 2007, s. 380-389.
- FILAGOVÁ, M.: *Materská škola cez rodové okuliare*. Pedagogika roč. LV, 2005, s. 248 - 263.
- HELUS, Z.: *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků*. Pedagogika roč. LVII, 2007, s. 349 – 363.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebezpojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializaci, interakci a komunikaci*. Praha, Pedagogika roč. XLX, 2000, s. 56-64.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Komunikace učitelky MŠ*. Informatorium 3-8, 2002, roč. 9, č. 10, s. 10 – 11.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Komunikace učitelky MŠ*. Informatorium 3-8, 2002, roč. 10, č. 1-3, s. 8-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Řeč rozvíjí myšlení*. Informatorium 3-8, 2002, roč. 9, č. 9, s. 5-7.
- KROPÁČKOVÁ, J.: *Kdy je dítě připravené jít do školy*. Informatorium 3-8, 2004, roč. č. 1., s. 8-10.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí*. Informatorium 3-8, 1995/96, roč. 3., č. 1- 2, s. 16.
- LIETAVCOVÁ, M.: *Emoce a emoční inteligence*. Kafomet pro mateřské školy, 1. vyd. Stařeč, INFRA, 2008.
- LIETAVCOVÁ, M.: *Beruška je na louce šťastná*. Kafomet pro mateřské školy, 1. vyd. Stařeč, INFRA, 2008.
- LIETAVCOVÁ, M.: *Integrovaný blok pro rozvoj hudebních a pěveckých dovedností*. Kafomet pro mateřské školy, 1. vyd. Stařeč, INFRA, 2009.
- LIETAVCOVÁ, M.: *Hrátky s rampouchy*. Metodický portál RVP, 2007, <http://www.rvp.cz/clanek/6/1753>.
- LIETAVCOVÁ, M.: *Jak jsme vytvářeli pravidla ve třídě koťat*. Metodický portál RVP, 2008, <http://www.rvp.cz/clanek/140/2263>.
- LIETAVCOVÁ, M.: *Výtvarně dramatický projekt*, Metodický portál RVP, 2009, <http://www.rvp.cz/clanek/6/2909>.

- RVP PV : Praha, VÚP, http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf.
- ŠEĎOVÁ, K.: *Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog*. Pedagogika roč. LV, 2005, s. 368-381.
- TOMANOVÁ, D.: *Communicative Skills of a Nursery School Teacher*. In: Horák, F. (Ed) *Learning Activities and Their Perfectioning*. Olomouc, Acta Universitatis Palackianae Olomouensis, Facultas Paedagogica. *Studia Paedagogica* 1, 1992, s. 47-55.
- VALACHOVÁ, D.: *Ako spoznávať dieťa alebo pedagogická diagnostika v materskej škole*, 2.časť. *Predškolská výchova* 4, s. 22.
- VALACHOVÁ, D.: *Ako spoznávať dieťa alebo pedagogická diagnostika v materskej škole*, 3.časť. *Predškolská výchova* 5, s. 14.
- ZANDEROVÁ, M. J.: *Přehled literatury týkající se dialogu ve vyučování výtvarné výchovy*. *Výtvarná výchova*, mimořádné číslo/2004 (ročník 44), s. 3-9.

Výzkumné práce

- BROŽOVÁ, I.: *Komunikace s dětmi předškolního věku v MŠ a v rodině*, diplomová práce. Praha, FF UK, katedra pedagogiky 2002.
- BYTŠNÍKOVÁ, I.: *Analýza komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku v mateřských školách v jihomoravském regionu*, disertační práce. Brno, PF MU, katedra speciální pedagogiky 2006.
- KŘIVÁNKOVÁ, H.: *Rozvoj komunikačních dovedností RVP PV v mateřských školách regionu Pohořelice*, bakalářská práce. Brno, PF MU, katedra speciální pedagogiky, 2008.
- PIŠLOVÁ, S.: *Komunikace dětí předškolního věku*, disertační práce. Praha, archiv PF UK 1994.
- RETKOVÁ, R.: *Vytváření komunikační kompetence ve školním vzdělávacím programu mateřské školy*, diplomová práce. Brno, PF MU, katedra speciální pedagogiky 2008.
- ŠAŠKOVÁ, P.: *Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy*, diplomová práce. České Budějovice, PF JU, katedra pedagogiky a psychologie, 2008.

- ŠRYTROVÁ, P.: *Komunikace mezi učitelkou a dítětem předškolního věku*, diplomová práce. Praha, FF UK, katedra pedagogiky 1999.
- TESAŘOVÁ, V.: *Interpersonální komunikace a rozvoj komunikačních schopností u dětí na počátku předškolního věku*, rigorózní práce. Praha, FF UK, katedra psychologie 2005.

PŘÍLOHA Č.1

HRÁTKY S RAMPOUCHY

Charakteristika a cíle integrovaného bloku: Tento blok je zaměřen na rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních, k posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním.

Očekávané výstupy:

- navazovat kontakty s dospělými i vrstevníky
- přirozeně komunikovat s dospělými a vrstevníky
- domlouvat se gesty i slovy, ale i výtvarnými, hudebními, dramatickými prostředky
- chápat, že být komunikativní je výhodou
- nebát se sdělit své prožitky, přání a potřeby
- porozumět projevům ostatních

Soubory výstupů představují určité kompetence, které reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii. Mezi klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání patří i kompetence komunikativní. Základy těchto kompetencí, položených v předškolním věku, jsou významné pro další příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte.

Předpokládaný časový rozsah – 1-2 týdny dle zájmu dětí, možno zařadit opakovaně v průběhu roku s jinou tematikou, možno použít jednotlivé aktivity jako součást jiných integrovaných bloků.

Věková skupina – blok byl sestaven pro děti 3-7leté, záleží na úrovni skupiny dětí v oblasti komunikace a na volbě učitelky, která danou skupinu zná a může si vybrat aktivity z této nabídky činností.

Nerozhoduje věk dětí, ale postupnost při seznamování se s komunikačními možnostmi a získané komunikační zkušenosti dětí. S ohledem k nim učitelka činnosti volí.

Metodický blok je inspirován mrazem a rampouchy, činnosti jsou sepsány ve své posloupnosti při získávání komunikačních dovedností.

Tento příspěvek si klade za cíl ukázat různé možnosti komunikace v rámci jednoho tématu.

Evokujeme si rampouchy, chlad, zimu například
básněmi

Mrzne a mrzne a mrzne.

Ten, kdo se neschová, zmrzne.

*Ten, kdo se neschová rychle a hned,
bude z něj vločka, rampouch, led.*

*Utíkej, mráz je zlý a s nikým se nemazlí,
jestli tady budeš stát, zaleze ti pod kabát.*

*Mrázik cení zoubky, chtěl by do chaloupky.
Co dovede, to my víme, dovnitř si ho nepustíme.
Ať maluje pěkně venku bílé kytky na okénku.*

*Mráz už zasklil všechny louže,
kdo má nohy, ten se klouže.
Neleká nás ani pád,
správný kluk se nesmí bát.*

písněmi

*Mráz, mráz, mráz, letí kolem nás.
Mráz, mráz, mráz, maluje obraz.
Zamrzly loužičky, zebou nás nožičky.
Mráz, mráz, mráz, letí kolem nás.*

*Sníh, sníh, sníh, jedem na saních.
Sníh, sníh, sníh, všude kolem smích.*

Ze stráně, z kopečka, nemáme kolečka.

Snih, snih, snih, jedem na saních.

Dva mrazíci uličníci pod střechou si hráli,

houpali se na rampouchu, všemu se jen smáli.

Tralali, tralala, všemu se jen smáli.

Na okýnko, nakreslili les a taky vránu,

malovali, zapomněli, že les nemá bránu.

Tralali, tralala, že les nemá bránu.

Objevování sebe sama

činnosti	vhodné příležitosti, náměty, evokace, motivace	metodické poznámky čeho si u dětí všímáme zpětná vazba
uvědomování si částí těla, jejich pojmenování	ležíme na závěji sněhu, studí nás na jednotlivé části těla	sledujeme uvědomování a pojmenování částí těla
relaxace	zmrzneme jako rampouch, sluníčko nás rozežřeje	pozorujeme, zda se děti umí uvolnit, relaxovat, střídat napětí a uvolnění částí těla
orientace v tělesném schématu	rampouch se dotkne určité části našeho těla, my ten dotek opakujeme na svém těle, na těle kamaráda, plyšáka... <ul style="list-style-type: none">- s otevřenýma očima- se zavřenýma očima	sledujeme orientaci na vlastním těle, můžeme porovnávat s rozvojem motoriky hrubé, jemné i motoriky mluvidel

***Rozvoj motoriky hrubé, jemné, artikulačních orgánů, pohybové
a senzomotorické koordinace***

cvičení s rampouchy	jedno dítě vymyslí cvik, ostatní jej napodobují	všimáme si zapojení dětí, jejich tvořivosti, provedení
překážková dráha s rampouchy	dvojice kamarádů si vytvoří překážkovou dráhu na základě verbální nebo neverbální domluvy, poté jí procházejí, přelézají, podlézají, přeskakují	sledujeme spolupráci ve dvojicích
rovnovážná cvičení ve dvojicích - rampouch	jedno dítě stojí na jedné, druhé noze s otevřenýma, zavřenýma očima, kamarád stojí naproti, smluveným signálem (mrknutím, kývnutím, verbálně..) naznačí kamarádovi, když potřebuje přidršet	všimáme si vzájemné domluvy
rozehřívání rampouchů ve dvojicích	jedno dítě je rampouch, druhé jej rozehřívá foukáním teplého vzduchu, když rampouch roztaje, mění se role	bude nás asi zajímat, proč se rampouch dechem roztaje
rozehřívání rampouchů	všechny děti jsou rampouchy, jedno dítě je teplý vzduch, který postupně rozehřeje všechny ostatní, kdo roztál, může si např. lehnout, běhat po prostoru...	sledujeme pochopení pravidel
rozvoj pohybové koordinace	každé dítě má před sebou obě ruce, prsty směřují	sledujeme úroveň pohybové koordinace

	<p>k zemi, otevřená dlaň představuje rampouch, pěst znamená, že rampouch roztál, třídáme otevírání a zavírání dlani, pravá dlaň – levá pěst, pak pravá pěst – levá dlaň, zrychlujeme, možno provádět ve dvojicích naproti sobě</p>	
--	--	--

Rozvoj smyslů – zrakové percepce

Vnímání figury – pozadí

vnímání změn v prostoru, na obrázku	co se změnilo, co tady nebylo a teď tady je, co tady bylo a není zde – rampouch...	všímáme si reakce dětí, rozvíjíme i zrakovou paměť
sledování linie mezi ostatními	rampouch se nám skryl mezi obrázky, mezi spleťtostí čar	sledujeme, zda se děti dokáží orientovat v překrývaných obrázcích
orientace v bludišti	hledáme cestu v rampouchovém bludišti, království v prostoru i na papíře	sledujeme schopnost dojít k určitému cíli, vybírat si cesty z různých možností podle délky, barev...

Konstanta vnímání (vnímání určitých předmětů při různých polohách, v rozličné poloze)

hra s rampouchy	vyhledáváme rampouchy podle tvaru, velikosti, barvy, různé kombinace podle náročnosti	sledujeme správné rozlišení, přiřazení, pojmenování
hra s grafickými listy	vyznačíme obrázek, který	kamarádi si mohou

	nepatří mezi rampouchy, vyhledáme dva stejné rampouchy	vzájemně porovnávat, komunikovat nad grafickými listy
--	--	---

Vnímání polohy a prostoru

hra s obrázky	hledáme jeden otočený rampouch mezi pěti jinými v řadě	sledujeme vnímání i pozornost dětí
---------------	--	---------------------------------------

Vnímání vztahů v prostoru (pokud děti zvládnou vnímání polohy v prostoru a rozlišování figura – pozadí)

hra s rampouchy	věšíme rampouchy různé velikosti na střechu (provaz) podle pokynů, podle předlohy, podle fantazie	sledujeme pravidelné střídání podle pokynů, předlohy
rampouchové puzzle	skládáme rampouchy podle předlohy, poté i bez předlohy	individuálně volíme náročnost

Zraková paměť

co si zapamatujeme	prohlédneme si rampouchy (zimní obrázky) a po zakrytí si je zkoušíme znovu vybavit a pojmenovat	začínáme např. třemi obrázky, postupně přidáváme
--------------------	---	--

Neverbální komunikace – řeč očima

chůze v prostoru	přes obličej máme šálu – čím se můžeme pozdravit –	všímáme si zapojení dětí
------------------	---	--------------------------

	mrkneme(jedním okem, oběma)	
vyhýbání se v prostoru	chůze se skloněnou hlavou- vyhýbáme se ledu, při zvuku zvonečku se zastavíme a podíváme se na nejbližšího kamaráda	všímáme si schopnosti dětí vydržet se dívat na zem a vyhýbat se, kontaktovat se s jiným dítětem
hledání rampouchu v prostoru	kdo rampouch uvidí, neprozradí a sedne si na sněhovou závěj, zamrzly nám pusy	sledujeme, zda děti komunikují očima, očima mohou prozradit i zmást

Rozvoj smyslů – sluchová percepce

Vnímání a rozlišování zvuků neřečových

sluchové hry	hledáme v prostoru zvuk rampouchů - nejprve s otevřenýma, pak zavřenýma očima (v kruhu), dva rampouchy se hledají v prostoru podle zvuku	respektujeme děti, které si odmítají zavřít, zakrýt oči, ale platí pravidlo, že nesmí ostatním hru kazit
poslech zvuků (kapky tajícího rampouchu dopadají na allobal)	zajímají nás otázky: jak rampouchy spolu komunikují, když na ně svítí sluníčko, co asi říká jeden druhému	jen ten, kdo je úplně potichu, uslyší, co říkají

Rozlišování prvků lidské řeči – věta, slovo, slabika

hledáme se mezi rampouchy	děti jsou rampouchy, zavrou si oči, podle hlasu	učitel kontaktuje ztracené dítě očima nebo dotekem
------------------------------	--	---

	poznávají ztraceného kamaráda	
hra Můj rampouch se jmenuje	vymýšlíme jména	sledujeme tvořivost v rámci verbálního projevu
rampouchová hra v kruhu	první dítě pojmenuje svůj rampouch, druhé zopakuje a pojmenuje svůj, třetí zopakuje obě předcházející a pojmenuje svůj...	zjišťujeme sluchovou paměť dětí

Neverbální komunikace – řeč gesty

hra Na mráz	mráz je uprostřed, polovinu dětí mráz hlídá, druhá polovina je zachraňuje	sledujeme domluvu gesty (i mimikou)
ledové království	dvě děti se gesty domlouvají, jak osvobodí ostatní děti	všímáme si používání různých znaků při dorozumívání dětí
hra s rampouchem	jedno dítě ukryje rampouch, napovídá gesty ostatním, kteří jej hledají	sledujeme dodržování pravidel a domlouvat se pouze gesty

Neverbální komunikace – řeč dotekem (haptika)

hra Mráz sedí na trůnu <i>mráz sedí na trůnu, na hlavě má korunu, kdo korunu z hlavy sejme, na ledový trůn si sedne</i>	učitelka vybírá dítě dotekem (může i očima-mrknutím), to sejme korunu králi z hlavy a honí se	domluvíme si pravidla hry
mrazivá honička	zachraňování dotekem	děti vymyslí způsob doteku
cesta mrazivým krajem	vedení kamaráda dotekem přes zimní překážky	sledujeme vzájemnou důvěru dětí

podle doteku poznám kamaráda - nejprve i očima, pak jen hmatem	dotýkají se ruce – teplé, studené hladké, drsné, velké, malé..	jak se mohou ruce dotýkat– kdy se nám to líbí a kdy ne, můžeme ukázat gesty
posíláme mráz po kruhu	předávání impulzu po kruhu, můžeme měnit směr, rychlost	děti si mohou zavřít oči a pak vyjádřit pocity
posíláme rampouch po kruhu	jedno dítě je uprostřed kruhu a snaží se zjistit, kde je rampouch (děti si jej předávají za zády)	sledujeme pozornost dětí

Neverbální komunikace – řeč pohybem a postojem (posturika)

zmrzlé štronzo	učitel zastaví pohyb řeči svého těla...	učitel si všímá reakce dětí, zda děti ihned reagují
zrcadlení v ledu	děti jsou zrcadlo v ledu, opakují pohyb učitelky, simultánně i individuálně	sledujeme schopnost opakovat pohyb
zrcadlení ve dvojicích	kamarád opakuje pohyb	
prostorové vyjadřování	rampouch vytvořený z dětí, jak jej můžeme svými těly vytvořit - nejdelší, nejširší	vítáme návrhy, aktivitu, tvořivost dětí, spolupráci
zimní pantomima simultánní (hromadná)	pantomimické ztvárňování zimních sportů, pocitů (je mi zima...)	podporujeme fantazii a nápady dětí
pak individuální pantomima	ostatní děti poznávají, co chce pohyb vyjádřit	respektovat individualitu dítěte, některé děti se možná nebudou chtít zapojit
pantomima ve dvojicích	pantomimický dialog	je vhodné děti nechat předem domluvit

Verbální komunikace – zástupná řeč

jak se rampouchy domlouvají	hledáme způsob komunikace dvou mrazíků, dvou rampouchů	sledujeme přechod dětí od neverbální komunikace k verbální
-----------------------------	--	--

Verbální komunikace

cesta zamrzlým krajem	chůze ve dvojicích, jedno dítě dává verbálně instrukce, druhé se nechá vést	sledujeme projevenou důvěru dětí
diskuse	zajímá nás : Jak jsme poznali, že je venku mráz? Jak to uděláme, aby mráz byl náš kamarád, abychom se jej nemuseli bát? Co by se stalo, kdyby.....	všímáme si schopnosti dětí řešit a vyřešit otázku, problém
recitace říkanek	řekneme říkanku kamarádovi	sledujeme zapojení, projev dětí
spojíme říkanku s pohybem	jedno dítě říká říkanku, druhé vymýšlí doprovodný pohyb	můžeme zařadit předem domluvu dětí, oceníme improvizaci
improvizace	motivace – dva rampouchy, první je stále nespokojený, druhý se stále raduje, můžeme jim vymyslet jména	sledujeme pochopení těchto dvou odlišných projevů komunikace
komunitní kruh	čím nás zima, mráz a rampouchy potěšily...jak	dodržujeme pravidla kruhu trváme na přítomnosti

	nám je, když je nám zima... co můžeme udělat, když je nám zima... co můžeme udělat, když je zima kamarádovi... jaké to může být na severním pólu... co si představíte, když řeknu ledová královna, ledové království....	v kruhu
--	--	---------

Komunikace zpěvem, rytmem

rampouchová ozvěna	opakování rytmu – hra na tělo, rytmické nástroje - činelky, triangel, nejprve učitel(ka) – děti, pak děti ve dvojicích	sledujeme smysl pro rytmus, schopnost rytmus opakovat
dialog, rozhovor rytmu	rytmus opakovat, vytvářet dialog, (možno vyjádřit i nálady rampouchů)	vnímáme schopnost dětí improvizovat
zpívaná ozvěna	zpívají si vločky, rampouchy, učitel(ka) – dítě, děti ve dvojicích	sledujeme schopnost improvizace
zpívaný dialog	komunikace zpěvem	texty známých písní i improvizace
zpívaná štafeta	zpěv zimních písní, střídají se podle domluveného signálu – učitel(ka) ukáže střídání mrknutím očí, gestem, dotechem, zvukem, rampouchem, poté si děti	předpokladem je dobrá znalost písní

	mohou domluveným signálem samy předávat štafetu	
--	---	--

Komunikace výtvarným vyjadřováním

kreslení ve dvojicích	dvojice kreslí tuší, perem rampouchy, domlouvají se očima, dotekem	pozorujeme schopnost spolupráce bez verbální komunikace
malba ve dvojicích (nebo jakákoli výtvarná nebo prostorová činnost)	malba rampouchů, zimní krajiny, verbální domluva dětí	nasloucháme komunikaci
společná výtvarná činnost	společné dílo, děti si samy domluví téma, způsob střídání, použitou techniku atd...	samostatná domluva a spolupráce dětí za pomoci komunikačních dovedností
komunitní kruh, kde děti místo verbálního projevu využijí výtvarné sdělení	děti si posílají papír po kruhu a vyjadřují výtvarně pocity např. když jsem se v zimě bál(a), včera na procházce...	sledujeme zapojení dětí, můžeme porovnat, zda děti, které nechtějí komunikovat verbálně se výtvarně zapojí, zda může komunikace výtvarným projevem pomoci dětem k prolomení zábran ve verbální komunikaci

PŘÍLOHA Č. 2 úryvky různých projektů a integrovaných bloků

VÝTVARNĚ DRAMATICKÝ PROJEKT

na motivy příběhu *Pavučinová* z knihy *Příhody včelích medvídků* J. Kahouna

Rozvoj komunikace verbální

- komunitní kruh – otázky co se stalo Brumdovi a proč
 - jak se asi cítil Brumda v pavučině
 - jak se asi cítil Čmelda a maminka, když nevěděli, jak by Brumdovi mohli pomoci
- postupné vyjadřování dětí, vyprávění příběhu
(otázky provokují přirozenou dětskou zvědavost, chuť objevovat a potřebu prosadit svůj názor, děti, které se chtějí vyjádřit, mají k tomu dostatečný prostor)

Rozvoj komunikace neverbální – výtvarnými prostředky

- komunitní kruh – místo verbálního projevu využijeme výtvarné sdělení, děti si posílají po kruhu papír a vyjadřují barevně pocity „Když mám strach jako Brumda v pavučině...“

Výtvarně tvořivé činnosti

- tvorba pavučiny – z provázků na konstrukci klacíků - skupinová práce (zaměřím se na spolupráci, domluvu dětí, rozvoj jemné motoriky)
- tvorba pavučiny v prostoru, některé děti drží provázky a tak vytvářejí pavučinu, ostatní procházejí pavučinou tak, aby neuvízly, poletují kolem pavučiny a také dávají pozor, aby se nezachytily
- vytváření pavouků – namáčení kartonu do vody, tvarování těla pavouka kolíky, po uschnutí, stříhání a nalepování nohou z papíru, drátku..., dokreslování obličejů..., výtvarné vyjádření charakteristiky pavouka – je zlý (sleduji fantazii, tvořivost dětí, dokončení práce)
- modelování pavouků z modelíny nebo keramické hlíny

- kreslení pavučiny ve dvojicích – dvojice kreslí tuší na bílý papír, bílou pastelkou na černý papír...pavučinu, domlouvají se očima, dotekem (zaměřím se na spolupráci – verbální a u dětí starších i na neverbální)
- kresba obrovské pavučiny – kolektivní práce
- kresba pavouka – každé dítě si nakreslí a vystřihne dle možností svého pavouka, sedneme si kolem velké pavučiny a umístí na ni svého pavouka, v reflexivním dialogu vyjadřujeme, kam jsme umístili pavouka a proč
- pavučina kreslená klovatinou, necháme zaschnout, nabarvíme křídami a nakonec vymyjeme klovatinu
- květiny na louce - vytváření ornamentů z geometrických tvarů, lepení mozaiky
- sluníčko - vytvoření papírové čepice s paprsky
- sluníčka – z krabiček od sýrů – nabarvení, nalepení paprsků

Všechny výtvarné výtvary můžeme použít jako rekvizity, doplňky tvořivé dramatiky – pavučiny, pavouky, květiny, sluníčko....

Dramatické činnosti

- simultánní (hromadná) pantomima – jsme zlí pavouci. Brumda v pavučině, smutná maminka nebo Čmelda, nakonec šťastný Čmelda, Brumda, maminka...
- individuální pantomima – ostatní děti poznávají, koho pantomimou znázorňujeme (respektují děti, které se nechtějí zapojit)
- pantomima ve dvojicích
- zrcadlení ve dvojicích, kamarád opakuje pohyb
- omráčení pavouka slzou (zvuk trianglu), hra v roli – pavouk, na zvuk trianglu štronzo, reakce na signál
- simulace – děti jednájí samy za sebe ve fiktivních, simulovaných podmínkách (kdybych se zamotal do pavučiny...) nebo jedná samo za sebe v jiné roli (kdybych já byla Brumda, pavouk...)
- alterace – děti jednájí v roli pavouka. Čmeldy
- charakterizace – děti přijímají i charakteristiku postavy – zlý pavouk...
- zástupná řeč – jak by vypadal příběh, když čmeláček ani pavouk nemluví lidskou řečí, co bychom my lidé slyšeli (např chrum, chrum a bzzz bzzz)

- dramatická hra rukou jako zástupných předmětů – jedna ruka je pavouk a druhá Brumda, pohyby vyjadřujeme strach a zlost
- experimentování s pocitem svobody a pohybu – zavážeme si ruce a nohy jako Brumda v pavučině a vyprávíme si o svých pocitech, jak je zvířatům, která jsou v kleci a ne na svobodě, v přírodě (respektuji volbu dětí)
- improvizace s plyšovými hračkami – Čmeldou a Brumdou, pavoukem (sledují při volné hře, jak hrají hru s plyšákem (loutkou)
- Čmelda a Brumda jdou na louce tak, aby neprobudili pavouka, domlouvají se očima, gesty

TVOŘIVĚ DRAMATICKÝ PROJEKT

Kamarád dráček

Záměry

- učit děti pochopit a pojmenovat náladu či emoci (veselý – smutný)
- vést děti k naslouchání přednesu učitelky a přednášet s ní jednoduchou báseň pro radost
- vytvářet příležitost pro sdělování pocitů v komunitním kruhu
- učit děti rozlišovat pojmy malý – velký, dlouhý - krátký
- rozšiřovat slovní zásobu dětí o přídavná jména označující emoce
- dát dětem prostor a dostatek přírodního i umělého materiálu k prostorovému vyjadřování svých představ (rozvíjet tvořivost –tj. fantazii, představivost, divergentní myšlení)

Soustřed'ovací činnosti

- komunitní kruh - pokusíme se s dětmi zjistit, co by dráčka mohlo rozveselit
 - děti podávají návrhy (snažím se dojít k závěru, že se dráčka můžeme zeptat – to, co by pomohlo nám, nemusí pomoci druhému)

- dráček dětem prozradí, že je to proto, že tady nikoho nezná a nemá tady žádné kamarády
- děti si dráčka postupně předávají po kruhu a představují se vítají jej každý svým způsobem
- odměnou by mohl být dětem dráčkův úsměv

Tvořivé činnosti. které mohou probíhat současně, děti si je samy volí, ale mají dostatek času a mohou volně přecházet

- prostorové vytváření – umístím do prostoru tři dračí hlavy různé barvy a různého tvaru, které mají smutný obličej, děti mohou vytvářet společně, nebo dle volby ve dvojicích, trojicích, dračí ocásky z různých geometrických tvarů (budu sledovat, zda se děti dokáží domluvit při společné práci), po dokončení práce si otočí dračí obličej, který se na ně usměje
- prostorové vytváření z přírodnin – sestavování dráčků
- zdobení dračího ocasu krepovými papíry
- hra s grafickými listy – nalezení největšího a nejmenšího dráčka, dokreslování obličeje dráčkům
- sociogram - děti mohou dráčka i vystříhnout a věnovat jej kamarádovi

Hry s textem básně

- společná rytmičace textu básně (upevňování smyslu pro rytmus),
- řetězový přednes (reakce na domluvený signál – sluchový i vizuální, slovem, zvukem, obrázkem, gestem, posturikou, mimikou...)
- hra na ozvěnu

Hudební a dramatické činnosti

- | | | |
|---------|--|---|
| - píseň | <i>Vyletěl si pyšný drak,
vyletěl až do oblak,
zvyšoka se na svět dívá,
strašil by a neví jak.</i> | <i>Rozhlíží se do všech stran
a pak spatří hejno vran,
ale vrány se mu smály,
že je ještě malý pán.</i> |
|---------|--|---|

- rytmizace písně, volná dostupnost rytmických i Orf. nástrojů
- vytváření chřestidel z přírodnin
- rozhovor o písni, tvořivá dramatika – proč chtěl asi drak strašit, jaké je to, když nás někdo straší, jak se cítíme, když se nám někdo směje, jak asi vnímal drak skutečnost, že je sám a vran je hodně, co je to hejno, jak se cítíme v hejnu, ve skupině....
- pohybové ztvárnění obsahu písně

INTEGROVANÝ BLOK ZAMĚŘENÝ NA ROZVOJ PĚVECKÝCH DOVEDNOSTÍ

realizovaný v průběhu celého školního roku

Od jara do zimy

Konkrétní cíle

- odstranění tělesného a fyzického přepětí
- odstranění nežádoucího napětí v zátylku, ztuhlost dolní čelisti a jazyka
- uvolnění hrdla
- navození hlavové rezonance a hlavového tónu
- zlepšení výslovnosti souhlásek a gymnastika mluvidel
- rozvoj správného ovládání dechu a artikulačního ústrojí

Cvičení pro rozvoj gymnastiky mluvidel

JARO

Ptáček a žába (správné uvolňování čelisti)

Sed na židle nebo na zem, zavřené oči. Děti budou naslouchat příběhu a provázet jej pohybovým doprovodem podle instrukce učitelky.

„Budu Vám vyprávět pohádku. Pohodlně si sedněte, zavřete oči a naslouchejte.... Jdeme na procházku, sluníčko dnes hodně svítí...svítí nám do očí, pevně je sevřeme...Trochu fouká vítr...takový lehký vítr fíííí....Naproti nám jde koníček a klape podkovami...Zkusíme to jazyčkem....Cestou si koupíme zmrzlinu a lížeme ji ze všech stran.....Honzíček spadl a rozbil si koleno...Bolí ho to....Koleno mu pofoukáme....A jsme z výletu doma...Položíme si hlavu na sepnuté dlaně a odpočíváme....“

Žáby (vyzkoušení pohyblivosti spodní čelisti a jazyka)

Uvolňujeme spodní čelist, provádíme tímto cvičením gymnastiku mluvidel. Uvolňuje se jazyk a především jeho kořen. Zvuk kva snižuje polohu hrtanu a uvolňuje svaly, v nichž je zavěšen hrtan. Zablkování některého svalu může ohrozit volnost tvoření tónu. Všímací si, jestli děti nepředsunují bradu a drží správně hlavu.

„Je podvečer, u rybníka začíná žabí koncert kva, kva. Dvě žabky si spolu začnou povídat. Zkusíme to taky.“

Mluvení za skleněnými dveřmi, za oknem (výrazná artikulace)

Dvojice se postaví naproti sobě (nejprve opět dítě s učitelkou a pak dvě děti), mezi nimi je „jako“okno. Děti se domlouvají s výraznou, až přehnanou artikulací. Pokud se dítěti nedaří, můžeme mu protřepat svaly ramen a zátylku a tak může dojít k uvolnění drobných artikulačních svalových celků.

„Potřebujeme se domluvit s někým na druhé straně, přes skleněné okno, dveře. Vyslovujeme pěkně a zřetelně a sklo se nesmí zamlžít.“

PODZIM

Odfrknutí koně (uvolnění rtů, čelisti, aktivizace bránice)

Nádech a následný výdech vzduchu, vzduchový proud promasíruje rty a svaly kolem úst. Mezi rty a zuby je stále vzduchová bublina.

„Martin k nám přijel na bílém koni. Slyšeli a viděli jste, když si odfrknul? Zkusíme to také.“

Sedneme si tak, abychom na sebe nejlépe viděli, nejlépe do kruhu. Při provádění ptáčka a žáby si děti uvědomí pocit při uvolnění čelisti. Je důležité správně držet hlavu, nevysunovat bradu, čelist uvolňovat dolů a mírně dozadu. Je vhodné pracovat také se zrcadlem, zkoušet si uvolnění čelisti před zrcadlem individuálně.

„Ptáček sedí u rybníka, otevírá zobáček a pípá pí, pí, pí. Vnímáme, jak blízko máme od sebe zuby. Z rybníka vyskákala žába a spustila kvá, kvá, kvá. Co dělají zuby teď? Jak jsou od sebe daleko? Zkusíme si přiložit ruce ze strany na tváře. Když říkáme kvá, kvá, naše čelisti jsou uvolněné...“

Koník (vibrace rtů, procvičování hybnosti jazyka)

Pohyb v prostoru, cval stranou, jazykem vydáváme zvuky kopyt. Na signál učitelky prrr.... se koníci zastaví a odfrknou si. Dětem by měly vibrovat volné, k sobě přiložené rty při výdechu.

„Zahrajeme si na koníky, pohybujeme se budeme frkat jako koníci. Já jako vozka vás opatřím a prrr.... zastavím. Koníci zůstanou na místě a budou odfrkávat a odpočívát až do doby, kdy se ozve hijé....“

Proženeme líný jazyk (protažení svalů jazyka)

Tuto gymnastiku mluvidel můžeme zařazovat kdykoli ve volné chvílce, je vhodná i jako logopedická prevence vad výslovnosti. Málo pohyblivý jazyk procvičíme nejprve tím, že se zuby lehce zakusují do části pohybujícího se jazyka, potom špičkou jazyka rychle kmitáme mezi koutky rtů.

„Zkusíme, co všechno dokáže náš jazyk. Kam až dosáhne? Na nos, na bradu...Olízneme spodní ret, vrchní ret...Olízneme rty kolem dokola na obě strany...Našpulíme rty, dáváme pusinku...Roztáhneme rty doširoka, usmějeme se, vyceníme zoubky... Dovedeme jazykem kmitat? Z jedné strany na druhou...jako hodiny...tik tak...Předvedeme bleskurychlý jazyk zmije, vyboulit rty pomocí jazyka jako opice. Naznačíme jazykem, jako že máme plnou tvář jídla, olízneme si rty, zuby, počítáme zuby, hledáme největší, nejšpičatější, poslední zoubek....“

LÉTO

Na výletě (motorika mluvidel, mimika obličeje)

Usnuli jsme po cestě vlakem (pocit zcela uvolněné čelisti)

Cvik provádíme v sedu, hlava je uvolněná, uvolněné jsou svaly vzadu na krku i lící svaly kolem čelisti. Hlava se pohybuje volně ze strany na stranu, občas se i zakloní. Pak znovu návrat s pocitem vláčnosti do vzpřímené polohy, ale čelist zůstává povolena. Pozor na krční páteř, vše je vláčné, měkké.

„Předvedeme si, jak jedeme z výletu vlakem a jsme strašně unaveni. Zavřeme oči a spíme. Protože sedíme, chvílemi se nám hlava zakloní a brada spadne dolů. Hlava mírně balancuje do všech stran. Trochu se probereme, hlava se pomalu vrátí do vzpřímené polohy. A zase tvrdě usínáme.“

Koulená (pohotovost jazyka při artikulaci)

Dialog učitelky s dítětem nebo ve dvojici dětí. Ve dvojici si koulíme míčkem, jablíčkem a při koulení říkáme Kutululú. Pohyb ruky uvolní drobné svalstvo artikulačního aparátu.

„Koulíme míčkem, jablíčkem ke kamarádovi a říkáme Kutululú.“

ZIMA

Hra na čertíka (uvolnění mimických svalů, rtů a čelisti)

Stoj mírně rozkročný, mírný předklon, povolení mimických svalů, tváří, rtů. Hra se může rozvinout do dialogu ve dvojicích – zástupná řeč.

„Postrašíme ostatní jako čerti. Tělo i hlava jsou mírně předkloněny, tváře visí dolů, rty jsou povolené a vytvářejí čertovský zvuk bllll.....Dva kamarádi si mohou takto spolu povídat“

Sbírání bonbonů rty (správné nastavení rtů při samohláskách)

Můžeme zařadit například i při svačině, při rozdávání bonbónů. Později si děti mohou pohyb jen představovat.

„Sebereme bonbon (ovoce...) ze hřbetu své ruky rty.“

Dýchání na okno (správné nastavení rtů a jazyka při o, uvolnění čelisti a hrdla, pružnost bránice)

Děti ve stoji nebo sedu směřují teplý lehký dech do své dlaně, ústa tvarují do vokálu o. Tím se bránice aktivizuje. Stačí dvakrát dýchnout, pak nádech a opakovat.

„Okno, zrcátko bude dlaň. Lehce dýcháme do dlaně, jsme překvapeni tím, co vidíme v okýnku a říkáme „ó“. Ruku si přiložíme na břicho, které poskakuje. . Dvakrát dýcháme, načerpáme vzduch a opakujeme.“

ARTEFILETIKÝ BLOK

Dračí imaginace

Cíle osobnostně sociální

- vytváření schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, spolupracovat, přináležet
- propojení individuální zkušenosti se socio - kulturním kontextem (já a ty, oni a my)
- vyjednávání a soupeření o území

Cíle vzdělávací

- vyjadřování svých představ pomocí různých výtvarných dovedností a technik
- rozvíjení schopnosti vyjádřit barevnou představu, fantazii komunikačními prostředky verbálními i neverbálními
- pochopení a pojmenování emocí, které prožíváme

Motivace úvodním příběhem

„Byl jednou jeden les. Ten les ale nebyl takový, jaký my známe z procházek. Nebyl to takový les, kam si chodíme společně hrát, ani kam chodíme s maminkou nebo tatínkem na procházku nebo na houby. Takový les tady nikde u nás není. Ten les byl temný a hluboký. Rostlo v něm mnoho a mnoho stromů, přes jejichž větve se do něj ani paprsek sluníčka nedostal. A proto byl tento les temný a chladný. A v tom lese byla jeskyně, ke které nikdo nikdy nedošel. A proto se taky nikdo nikdy nedozvěděl, kdo v té jeskyni bydlí..... Byl to drak.

Každý si představte jeskyni a v jeskyni draka. Protože draka nikdo nikdy neviděl, bude to jen ten váš drak a jen vy víte, jak vypadá. Jestli je malý nebo velký, tlustý nebo hubený.

jakou má barvu, kolik má hlav, jaké zuby a jestli chrlí oheň, zda má křídla a létá, je hodný nebo zlý, veselý nebo smutný, vztekly nebo klidný.....Představujeme si jen toho svého draka a přemýšlíme, jakého jej chceme mít, protože ten drak je jen náš a nikdo jiný jej nevidí. Co ten drak asi dělá, když je pořád sám?

Ted' necháme draka, aby si odpočinul v jeskyni, budeme se vracet přes hluboký les zase zpátky k nám do školky. Budu pomalu počítat od 10 do 1, pak otevřete oči..."

Zadání

„Namalujte si takového draka, kterého jste si ted' představovali. Každý bude určitě jiný, protože toho našeho draka nikdo neviděl, jen my sami. Může vypadat jakkoliv. U malování nebudeme mluvit, abychom nerušili ostatní, budeme mít dost času si o tom vyprávět později.“

Výtvarný problém

- vyjádření emocionálního prožitku výtvarnými prostředky
- propojení individuálního a společného malování
- objevování např. barevného kontrastu nebo rozdíl mezi průsvitnou a krycí funkcí barvy při vymezování teritoria

Postup

1. fáze činnosti – barevná imaginace

- příprava prostředí, pomůcek na stolech, na zemi – dle volby
- leh na koberec, zavřené oči, naslouchání hlasu učitelky
- učitelka vypráví, děti se soustředí na představy vyvolané imaginací
- protažení, přechod k výtvarné činnosti
- výtvarné vyjádření dojmů z imaginace – malba dračí hlavy

2. fáze činnosti – setkávání prostřednictvím malby

- instrukce – pokus spojit individuální malbu v několik větších skupinových děl
- vytvoření skupin, děti se rozdělí samy, v případě nutnosti má učitelka právo závěrečného rozhodnutí

- vystřížení určité části, nebo obrysů individuální malby tak, aby skupina mohla společně vytvořit jednoho draka, domlouvání gesty, mimikou, pohybem (u nejmladších dětí tolerujeme i verbální projev, ale nesmí rušit ostatní)
- umístění individuální malby ke společnému archu papíru formátu A1, přilepení
- vyslechnutí pravidel barevného setkávání – malujeme společně, domlouvání se jinak než hlasem
- skupinová malba
- po dokončení práce čekají děti na ostatní, relaxace, prohlížení si společného díla
- vymýšlení jmen pro draky – vzájemná domluva
- souvislosti jména s vizuální podobou draka
- reflektivní dialog

Reflektivní otázky

- dařilo se nám zavřít si oči a soustředit se na své představy
- co jsme zažili touláním v lese, představováním si draka
- měli jsme strach nebo ne
- bylo to příjemné
- žijí draci ve skutečnosti
- co jsme zažili při společném malování
- vadilo nám, že jsme nemohli mluvit
- jakou úlohu měla barva při vymezování teritoria
- malovali jsme raději o samotě nebo se skupinou a proč

Toulání s draky v knihách a historii

Cíle osobnostně sociální

- rozvoj schopnosti projekce a vyjádření emocí
- rozvoj schopnosti verbálně vyjádřit své myšlenky, pocity
- uvědomování si důležitosti aktivního naslouchání
- rozvoj tvůrčí spolupráce ve skupině

Cíle vzdělávací

- porovnávání své představy a její ztvárnění s představou a ztvárněním dospělých, umělců
- vytváření tvůrčího přístupu k přírodním materiálům
- rozvoj výtvarného vidění a posuzování – vyhledávat působivé tvarové a barevné kompozice
- pochopení a pojmenování emocí, které prožíváme

Postup

- dračí honička – boj o dračí ocásky, létání draků v prostoru – reakce na zrakový, zvukový signál – letíme do jeskyně
- přechod ke stolečkům s knihami, ilustracemi, obrázky
- instrukce, pravidla při prohlížení, zacházení s knihou
- přechod do kruhu, doprostřed umístit knihy, obrázky, ilustrace
- zamyšlení – odkud se draci vzali- lidé si je vymysleli, nebo našli pozůstatky (kosti)
 - souvislost s křesťanstvím – drak-symbol zla, pohanství, ďábla – nepřátel křesťanské víry, znamením
 - souvislost s čínskými draky – vyjadřovali radost, sílu, zdraví a pohyblivost, čínští císařové – synové nebes a božských létajících draků
 - souvislost s národy Mayů a Aztéků (dávné národy střední Ameriky), kteří se pokládaly za potomky létajících draků či opeřeného hada boha Quetzalcoatla
 - porovnání s dinosaury
 - draci v přírodě – vykotlané stromy, pařezy...
- komunitní kruh – děti mluví postupně, kdo má kamínek v dlani, respektují pravidla kruhu

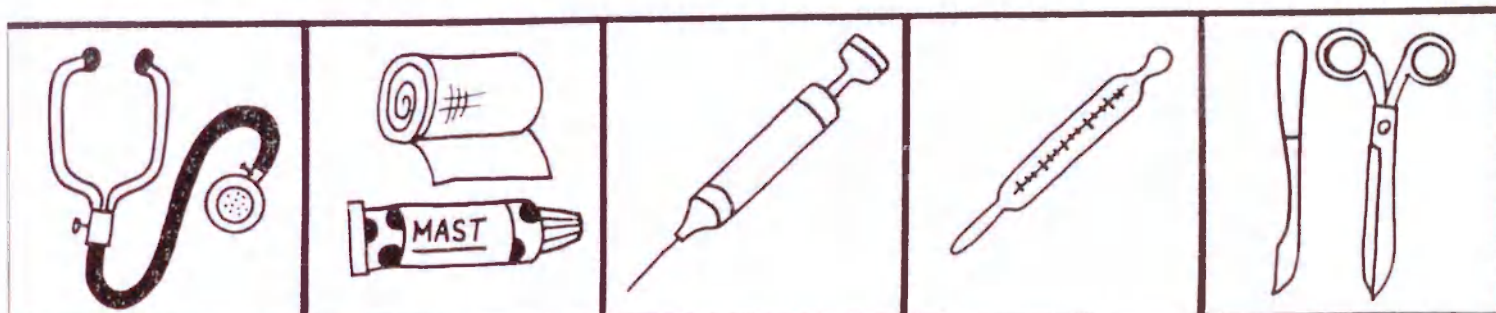
„Jakým drakem z knih, obrázků, které jsme si prohlédli bych chtěl (a) být a proč?“
- vydávání zvuků draka dítětem – hlas, nástroje – zavřít oči, hovořit o tom, jak na nás zvuk působí, jaký podle něj drak je
- přechod do přírody – vytváření jeskyně a draka ze sněhu

- dozdobení, dobarvení výtvaru – skupinová práce
- pohled zblízka, zdálky, zhodnocení výtvaru
- reflektivní dialog

Reflektivní otázky

- jaké bylo prohlížet si obrázky a knihy
- vadilo ti, že jsi neměl mluvit při prohlížení
- bylo těžké vybrat si draka, kterým bys chtěl být
- bylo těžké nebo snadné o tom hovořit, bavilo tě to, nebo jsi nechtěl mluvit, styděl ses
- co ses dozvěděl nového, co jsi nevěděl – vědomosti, ale i o kamarádech
- jak se ti pracovalo se sněhem
- jak se ti pracovalo ve skupině ostatních dětí
- líbilo se ti společné dílo ze sněhu - více zblízka nebo zdálky

PŘÍLOHA Č. 3 obrázek ke studii č.1



PŘÍLOHA Č. 4

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče

Jmenuji se Martina Lietavcová, pracuji jako učitelka Mateřské školy v Hořicích na Šumavě a jako speciální pedagog v Pedagogicko psychologické poradně v Českém Krumlově. Studuji poslední ročník kombinovaného studia předškolní pedagogiky na Ped.F UK. Ve své diplomové práci se zabývám komunikací předškolních dětí, zaměřuji se na různé možnosti rozvíjení komunikačních kompetencí dětí v MŠ. Z tohoto důvodu bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku.

Dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro potřeby mé diplomové práce.

Pokyny pro vyplnění dotazníku

- Dotazník je tvořen většinou strukturovanou (uzavřenou) škálou položek (otázek), které mají pevně stanovené alternativy
- Z této škály se vybírá pouze jedna z nabízených možností a to zaškrtnutím
- Podle potřeby můžete k otázce cokoli doplnit, směrodatné je však zaškrtnutí
- Prosím o zodpovězení všech otázek, aby mohl být dotazník vyhodnocen

Děkuji předem za Vaši spolupráci a zejména za Váš čas, který jste věnovali mému dotazníku.

1. Mé dítě patří do věkové kategorie v rozmezí

- a) 5 – 6 let
- b) 6 – 7 let
- c) je mladší 5 – ti let

2. Mé dítě nastoupilo předškolní vzdělávání ve věku

- a) do 3 let
- b) v období mezi 3 – 5 rokem
- c) po 5 – tím roce

3. Poruchu výslovnosti mé dítě

- a) nemá
- b) má, projevuje se chybnou výslovností jedné hlásky
- c) má, projevuje se chybnou výslovností více hlásek
- d) má, jeho projev je nesrozumitelný
- e) má jinou, uveďte konkrétně.....

4. Pokud má vadu řeči (pokud nemá, nevyplňujte)

- a) navštěvuje logopedickou nápravu v MŠ prováděnou logopedem

- b) navštěvuje logopedickou nápravu v MŠ prováděnou logopedickým preventistou (uč.MŠ)
- c) navštěvuje logopedickou nápravu v ambulanci u klinického logopeda
- d) logopedickou nápravu nenavštěvuje

5. Pohádky čteme dětem doma

- a) pravidelně každý den (například před spaním)
- b) nepravidelně, ale snažíme se alespoň 3 krát do týdne, když vyjde čas
- c) alespoň jednou do týdne, je to pro nás časově náročné
- d) pohádky čteme jen vyjimečně, nepovažujeme to za důležité
- e) pohádky dětem nečteme
- f) jiná možnost.....

6. Své dítě říkanky, básničky, písničky, hádanky, vtipy

(podtrhněte, prosím, činnosti u Vás nejvíce frekventované)

- a) učím a opakuji i ty, které se dítě učilo ve školce
- b) neučím, ale opakuji s ním ty, co se naučilo ve školce
- c) neučím a ty, které se naučilo ve školce mi neřekne
- d) neučím ani neopakuji, to časově nezvládáme
- e) jiná možnost.....

7. Televizi, video, počítač

(podtrhněte medium u Vás nejvíce frekventované)

- a) si dítě zapíná doma samo, ale u těchto médií netráví více než hodinu denně
- b) si dítě zapíná s naším souhlasem, časově však dítě neomezujeme
- c) může dítě sledovat pouze s námi, pak si o programu, pohádce atd. povídáme
- d) naše dítě nesleduje, je vytižené a nemá na média čas (snad pouze když je nemocné)
- e) doma nemáme
- f) zapíná samo a nevím, jak dlouhou dobu u něj tráví, jsme pracovně vytiženi
- g) jiná možnost.....

8. Po přečtení nebo shlédnutí pohádky, příběhu mé dítě

- a) dokáže vyprávět obsah a děj vlastními slovy v rozvitých větách, souvětích
- b) má snahu vyprávět obsah, ale chybí mu dostatečná slovní zásoba, věty jsou holé
- c) má snahu vyprávět, ale vyprávění je útržkovité, nesouvislé a nesystematické
- d) odmítá vyprávět děj
- e) říká, že neví, o čem to bylo
- f) jiná možnost.....

9. Divadlo a dramatické scénky Vaše dítě

- a) vyhledává i organizuje ve skupině, rádo se vžívá do různých rolí a předvádí
- b) nevyhledává, ale zapojí se do nich, nevadí mu
- c) přímo nesnáší a nezapojí se
- d) jiná možnost.....

10. Pokud jdeme s dítětem nakupovat

- a) dokáže si dítě zahrát „na dospělého“, zformulovat žádost, pozdravit, poděkovat, dítě dokáže i samo dojít do obchodu
- b) dokáže říci svou žádost, ale potřebuje vedle sebe někoho blízkého
- c) je stydlivé, raději si nic nekoupí, než by mělo něco říci
- d) záleží na momentální náladě dítěte
- e) jiná možnost.....

11. V obchodě je symbol škrtnuté zmrzliny, mé dítě

- a) si ho všimne a ví, co to znamená
- b) si ho všimne, ale neví, co to znamená a zeptá se na to
- c) si ho všimne, asi neví, co to znamená, ale nezeptá se
- d) si ho nevšimne
- e) jiná možnost.....

12. Co se týká telefonování mé dítě

- a) telefonuje rádo, komunikuje jako v běžné situaci
- b) telefonuje rádo, mluví, ale neposlouchá
- c) pouze odpovídá, srozumitelně a v delších větách
- d) pouze odpovídá a to jednoslovně
- e) má sice zájem telefonovat, ale nekomunikuje, když přiloží sluchátko, mlčí
- f) odmítá telefonovat, komunikovat
- g) reaguje jinak.....

13. O pobytu v mateřské škole mi mé dítě

- a) vypráví, nemusím jej k tomu ani pobízet
- b) vypráví, ale musím se jej ptát
- c) neřekne skoro nic, mám pocit, že si to vůbec nepamatuje
- d) neřekne skoro nic, mám pocit, že o tom nechce mluvit
- e) velmi záleží na náladě dítěte, na jeho momentální chuti komunikovat

14. Při mém rozhovoru s dítětem

- a) se dítě dokáže vyjádřit, ale pořád mluví a nedokáže naslouchat, skáče do řeči
- b) dítě moc nemluví, spíš jen naslouchá
- c) se dítě dokáže vyjádřit i naslouchat, počká až dokončím myšlenku
- d) chová se jinak.....

15. Na otázky mého dítěte,

- a) kterých je velmi mnoho, se snažím odpovídat vyčerpávajícím způsobem
- b) kterých je velmi mnoho, odpovídám jen někdy, občas opravdu už nemůžu
- c) kterých je velmi mnoho, neodpovídám
- d) kterých není mnoho, se snažím odpovídat vyčerpávajícím způsobem
- e) kterých není mnoho, odpovídám jen někdy
- f) kterých není mnoho, neodpovídám
- g) neuvědomuji si, jestli se dítě vůbec na něco ptá

16. Při vstupu do neznámého prostředí mé dítě

- a) nepozdraví
- b) pozdraví na mou výzvu
- c) odpoví na pozdrav
- d) pozdraví jako první

17. Pokud moje dítě prožije nějakou problematickou situaci

- a) srozumitelně řekne, co se stalo
- b) řekne, co se stalo, ale není to pro mne moc srozumitelné
- c) nedokáže říct, co se stalo
- d) nechce o tom mluvit
- e) jiná možnost.....

18. V MŠ, kterou mé dítě navštěvuje, se komunikací dětí věnuji podle mého názoru

- a) v dostatečné míře, v této oblasti jsem spokojena
- b) to nedokážu posoudit
- c) nedostatečně
- d) dalo by se zlepšit.....

19. Přípravenost do školy z hlediska komunikativních kompetencí představuje především

- a) správnou výslovnost všech hlásek
- b) komunikaci před ostatními bez ostychu
- c) schopnost domluvit se, požádat, vyprávět dle svých možností
- e) schopnost umět se prosadit, říci svůj názor

Příklady z praxe

A. Postavu Krtečka zná mé dítě nejvíce

- a) z knih, máme je doma
- b) z knih, určitě je mají ve školce
- c) z televize, dívá se doma
- d) z televize, dívají se ve školce
- e) z videa, dívá se doma
- f) z videa, dívají se ve školce
- g) nevím, jestli ji zná
- h) jiná možnost.....

B. Jak by se pravděpodobně zachovalo Vaše dítě, když zjistí, že nechalo doma kapesník a teď ve školce jej potřebuje

- a) problém nebude řešit, třeba si utře nos do rukávu
- b) bude posmrkávat a chodit kolem učitelky, aby si jej všimla, nabídla pomoc
- c) rozpláče se
- d) požádá učitelku o kapesník
- e) požádá o kapesník kamaráda
- f) nějak problém vyřeší, například použije toaletní papír
- g) nevím, jak to vyřeší
- jiná možnost.....

PŘÍLOHA Č. 5

DOTAZNÍK PRO UČITELKY

Vážené paní učitelky

Jmenuji se Martina Lietavcová, pracuji jako učitelka Mateřské školy v Hořicích na Šumavě a jako speciální pedagog v PPP v Českém Krumlově. Studuji poslední ročník kombinovaného studia předškolní pedagogiky na Ped.F UK. Měla jsem možnost provádět výzkum – popis obrázku s dětmi Vaší MŠ a proto jsem Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku. V diplomové práci se zabývám komunikací předškolních dětí, zaměřuji se na různé možnosti rozvíjení komunikativních kompetencí dětí v MŠ

Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro potřeby mé diplomové práce.

Pokyny pro vyplnění dotazníku

- Dotazník je tvořen většinou strukturovanou (uzavřenou) škálou položek (otázek), které mají pevně stanovené alternativy
- Z této škály se vybírá pouze jedna z nabízených možností a to zaškrtnutím
- Podle potřeby můžete k otázce cokoli doplnit, směrodatné je však zaškrtnutí
- Otázka číslo 7. je otevřená, prosím o vyplnění dle vlastního uvážení
- Otázka číslo 8. může mít i více zaškrtnutých odpovědí
- Prosím o zodpovězení všech otázek, aby mohl být dotazník vyhodnocen

Děkuji předem za Vaši spolupráci za Váš čas, který jste věnovaly mému dotazníku.

1. Pracuji jako učitelka MŠ a mé vzdělání je

- a) středoškolské pedagogické
- b) vyšší odborné – pedagogické
- c) vysokoškolské pedagogické
- d) nepedagogické

2. MŠ, ve které působím, je

- a) na vesnici b) ve městě do 100 000 obyvatel c) ve městě nad 100 000 obyvatel

3. Ve třídě, ve které působím, jsou děti

- a) věkově homogenní (stejného věku – např. děti 3 – 4 leté)
- b) věkově heterogenní (např. děti 3 – 6 leté)
- c) věkově částečně heterogenní (např. děti 2 – 4 leté)

4. Třidu, kde působím, navštěvuje

- a) převážná většina zapsaných dětí, je to více než 24
- b) převážná většina zapsaných dětí, průměrně mezi 20 -24 dětmi
- c) převážná většina zapsaných dětí, počet nepřesáhne 20 dětí
- d) nižší počet dětí, než je zapsáno (např. nepravidelná docházka, častá nemocnost...

5. Rozvoj komunikativních kompetencí dětí

- a) vnímám jako jednu z klíčových kompetencí RVP PV, je pro mne stejně důležitá jako ostatní klíčové kompetence
- b) je preferovanou oblastí našeho ŠVP, všichni pedagogové se na nezastupitelné roli komunikace a jejího rozvoje shodli
- c) je preferovanou oblastí našeho ŠVP, který vypracoval jeden pedagog (např. ředitelka)
- d) je preferovanou oblastí našeho TVP, neboť nezastupitelnou roli komunikace a jejího rozvoje vnímají obě učitelky na třídě
- e) je preferovanou oblastí našeho TVP, neboť jsme se na základě úvodní diagnostiky v tomto roce na rozvoj komunikativních a řečových schopností u dětí zaměřili

6. Pro rozvoj komunikativních kompetencí je, podle mého názoru, v režimu dne MŠ

- a) dostatek prostoru
 - b) nedostatek prostoru díky vysokým počtům dětí na třídách
 - c) nedostatek prostoru z jiného důvodu.....
-(prosím uveďte)

7. Pro rozvoj komunikativních dovedností dětí preferuji tyto aktivity a činnosti

.....

.....

.....

.....

...(prosím uveďte)

8. Naše MŠ nabízí rodičům logopedickou péči, nápravu výslovnosti

- a) v MŠ logopedickou preventistkou (větš. učitelkou MŠ) individ. pravidelně
- b) v MŠ logopedickou preventistkou skupinově, kolektivně pravidelně
- c) v MŠ logopedem pravidelně
- d) nabídkou jiné MŠ, která tuto péči zajišťuje
- e) nabídkou logopeda, kterého si rodiče sami kontaktují

9. Vnímám a rozvíjím u dětí komunikaci

- a) hlavně verbální (slovní), je pro další rozvoj dítěte nejdůležitější
- b) verbální i neverbální, jsou neoddělitelné
- c) verbální, neverbální, komunikaci činem, komunikaci pomocí výtvarných, hudebních, pohybových i dramatických projevů, komunikaci pomocí smyslového vnímání

10. Efektivní způsoby komunikace (jako jsou popis, konstatování, informace, sdělení, možnost volby, prostor pro spoluúčast, aktivitu, dvě slova, já sdělení)

- a) používám při komunikaci s dětmi, myslím si, že mají pro další vývoj dítěte velký přínos
- b) znám, ale nepoužívám, nepotvrdila se mi jejich efektivnost
- c) znám, ale nepoužívám, nemám čas na experimenty, mám své způsoby komunikace, které fungují
- d) tyto způsoby komunikace neznám a nepoužívám

11. Komunitní kruh zařazují s dětmi ve třídě

- a) většinou každodenně, je to náš rituál
- b) občas, myslím si, že by dětem zevšedněl a přestal by je zajímat
- c) nezařazují

12. Komunitní kruh má pro děti z hlediska jejich sociálního rozvoje a rozvoje vzájemné komunikace

- a) význam, zařazují jej při řešení problémových situací a problémového chování převážně ve vztazích mezi dětmi
- b) velký význam, děti se učí respektovat druhého, vyslechnout jej, hovořit o svých pocitech, názorech, představách, vytváří se sociální vazby mezi dětmi
- c) význam, ale není pro něj prostor v režimu dne, myslím si, že jsou důležitější činnosti pro další rozvoj dítěte
- d) nemá význam

13. Pravidla komunikace ve třídě

- a) máme uvedeny ve ŠVP, podle nich se řídíme
- b) vytváříme si na třídě spolu s dětmi, malujeme si piktogramy
- c) máme uvedeny v TVP, my učitelky jsme je zpracovaly
- e) jiná možnost.....

14. Dramatické aktivity a tvořivou dramatiku

- a) zařazují pravidelně a často, podle mého názoru velmi rozvíjí komunikativní dovednosti verbální i neverbální, schopnost umět naslouchat a vcítit se, spolupracovat
- b) zařazují výjimečně, většinou jako součást kulturních programů a besídek

- c) zařazují výjimečně, dramatické činnosti mi nejsou blízké, upřednostňují jiné aktivity, při kterých i já se cítím dobře
- c) nezařazují

15. Děti mají ve třídě knihy a časopisy

- a) běžně přístupné, ale málo si je v průběhu dne půjčují, nejsou zvyklé z domova, volí raději jiné atraktivnější činnosti
- b) běžně přístupné a často si prohlíží, „čtou“ podle obrázků samy i s kamarády, hledají písmenka, která již znají, vyžadují ode mne četbu
- c) některé přístupné a některé si mohou půjčit na požádání a pod dohledem, ještě neumí zacházet s knihami, poněkud by je
- d) přístupné pouze pod mým dohledem

16. Co se týká multimediální výchovy

- a) děti pravidelně každý den naslouchají četbě učitelky, pracují s knihou a časopisem, výjimečně naslouchají produkci z CD, MC, video a PC dětem zpřístupněné nejsou
- b) děti se setkávají s četbou, CD, MC, rádiem, videem, počítačem, nic z toho neupřednostňují ani nezakazují, aby se děti naučily používat všechny prostředky mediální kultury
- c) děti se setkávají s četbou, CD, MC, rádiem, videem i počítačem, avšak máme pevně stanovená pravidla pro délku a střídání
- d) preferují práci s knihou a časopisem, ostatní zařazují zcela výjimečně

17. Do dialogu mezi dětmi, konfliktních situací mezi dětmi

- a) vstupují často, děti se nedokáží domluvit, potřebují poradit
- b) vstupují často, musím stanovit pravidla
- c) občas vstoupím, pokud to vyžaduje situace, jinak spíš pozoruji

18. V průběhu dne mi děti pokládají otázky

- a) velmi často, týkají se většinou organizace, zda si mohou hrát, jít na záchod...
- b) velmi často, týkají se většinou věcí, kterým děti nerozumí, chtějí podat informace, něco vysvětlit
- c) výjimečně

19. Sama pokládám dětem otázky většinou

- a) otevřené
- b) uzavřené
- c) nevím

Příklady z praxe

A Honzík právě uhodil Pepíka autíčkem a Pepík se rozplakal

- a) okamžitě reaguji a Honzík se musí Pepíkovi omluvit
- b) okamžitě reaguji, posadím chlapce mimo ostatní s tím, že až si spolu proberou, co se stalo a skamarádí se, mohou vrátit mezi ostatní
- c) okamžitě reaguji, přijdu k chlapcům a chci vědět, co se stalo, pak se Honzík Pepíkovi musí omluvit
- d) okamžitě reaguji, přijdu k chlapcům a řeknu „Vidím, že Pepík pláče...“, nechám prostor dětem pro řešení, pokud nereagují, zeptám se, co se stalo a co s tím uděláme

B. Hanička se odmítá verbálně účastnit při sezení v komunitním kruhu

- a) neřeším to, Haničky si nevšímám, většinou to odezní
- b) vyžaduji od ní, aby řekla aspoň něco, že už je velká a brzy půjde do školy
- c) vyžaduji od ní, aby řekla aspoň něco a dám ji za příklad děti, které se nestydí
- d) projevím empatii, snažím se najít jiné komunikační techniky
- e) do řeči ji nenutím, snažím se ji vysvětlit, jak je pro něj důležité domluvit se s kamarády i se mnou